BIBLIOTECA FUNDAMENTAL DE LA EDUCACIÓN

EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN

LA ESCUELA COMO MÁQUINA DE EDUCAR

Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad

PABLO PINEAU
INÉS DUSSEL
MARCELO CARUSO

PRÓLOGO DE **CECILIA BRASLAVSKY**

PAIDÓS

Scanned by CamScanner

1.2. La educación en la propuesta positivista 63
2. El positivismo y las pedagogías triunfantes (1850-1900) 72
2.1. El herbartianismo en Prusia y los Estados Unidos 73
2.2. La enseñanza republicana francesa y el positivismo 76
2.3. Los programas positivistas italianos (1888) 83
3. A modo de corolario: ¿existió la pedagogía positivista? 86
4. Bibliografía 89

3. ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva, por *Marcelo Caruso* 93
1. El naturalismo como posición pedagógica de la modernidad .. 94
2. ¿Pero qué es la Escuela Nueva? 100
3. La Escuela Nueva y el currículo 104
3.1. Las pedagogías renovadoras 106
3.2. Las pedagogías de anclaje naturalista-biologista 108
3.3. Las pedagogías individualizantes 113
3.4. Las pedagogías comunitaristas 115
3.5. Las pedagogías del trabajo 118
3.6. Las pedagogías pragmáticas 121
3.7. De la variabilidad a la regularidad 124
4. La Escuela Nueva como reforma productiva (y protestante) de las pedagogías triunfantes 125
5. Bibliografía 131

Scanned by CamScanner

AGRADECIMIENTOS

A Cecilia Braslavsky, por habernos impulsado una vez más a pensar y escribir para dar forma de libro a estos trabajos.

A la red de los afectos cotidianos –Javier y Ayelén, Pablo, Torsten–, a las familias y a los amigos, por brindarnos el amor y el cariño que nos permiten trabajar.

A los amigos y compañeros de los espacios laborales en que nos movemos –las cátedras de Historia de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, el grupo APPEAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina), al Área de Educación y Sociedad de la FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), al equipo de Historia Social de la Educación del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján–, porque sin los debates que hemos tenido con ellos nuestra vida intelectual sería no solo muchísimo menos rica sino también muchísimo más aburrida.

Y finalmente a la escuela moderna, por posibilitarnos leer y escribir, conocernos, desconocernos y comunicarnos, y en especial a todos aquellos que dentro de ella pelearon y pelean por su democratización.

Scanned by CamScanner

PRÓLOGO A ESTA EDICIÓN

Cecilia Braslavsky, autora del prólogo de este libro, era profesora de Historia General de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras cuando los autores de esta obra –muy jóvenes entonces y hoy maduros investigadores– transitaban como estudiantes aulas y pasillos de la Universidad de Buenos Aires. Ellos, como tantos otros pertenecientes a la misma generación, seguramente reconocen en Cecilia (vale aclarar que entonces el uso de los nombres propios daba cuenta de auténtica proximidad) los cimientos de su formación y el estímulo necesario para debates fecundos que, aún hoy, siguen resultando consistentes y potentes.

Actualmente, Pablo Pineau es profesor titular de la cátedra de Historia de la Educación Argentina (FFyL-UBA) y de la ENS N2 "Mariano Acosta", además de ser director del Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA. Es doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires.

Inés Dussel es profesora investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, México. Es doctora en Educación (Ph.D.) de la Universidad de Wisconsin-Madison, y realizó estudios de grado y posgrado en la Universidad de Buenos Aires y en Flacso/Argentina.

Marcelo Caruso es profesor titular de la cátedra de Historia de la Educación del Instituto de Ciencias de la Educación, de la Universidad Humboldt de Berlín. Es doctor en Pedagogía por la Universidad de Munich. Los tres autores han publicado varios libros y trabajos en revistas especializadas y

Scanned by CamScanner

tienen una vasta experiencia en formación y capacitación docente, así como en la dirección y participación en proyectos de investigación.

En *La escuela como máquina de educar* los autores abordan la construcción histórica de la escuela desde los desafíos del presente. Ya no resulta tan clara la definición de qué es necesario enseñar ni tampoco cómo hacerlo; la escuela no es la depositaria única del saber y los contextos informales filtran prácticas culturales alternativas siendo mucho más difícil reconocer el "adentro" y el "afuera" de la escuela. En los orígenes esos límites estaban claramente demarcados.

Revisitar el origen de la escuela, ese tiempo en que era una institución que "funcionaba" como máquina de imposición pero también de posibilidad, permite enriquecer la reflexión. Los conflictos y tensiones están inscriptos desde su surgimiento y bucear en el origen nos permite encontrar huellas de lo que son las prácticas y currículos uniformes, la selección predeterminada de saberes, la pertenencia de cada parte a un sistema escolar regulador, los sistemas de promoción rígidos, entre otros rasgos de un dispositivo concebido fundacionalmente como artefacto para educar a grandes capas de la población.

La obra nos permite comprender que la escuela moderna fue una de las opciones posibles, una apuesta política y cultural entre otras factibles, una construcción social producto de la modernidad. Para indagar en la construcción de la escuela, los autores optan por profundizar en movimientos que impregnaron su devenir hasta nuestros días, analizando en particular la influencia pedagógica del positivismo así como del movimiento de la Escuela Nueva. Así, se trata de una obra que hace un aporte para pensar el presente y comprenderlo desde una perspectiva histórica. Es una clave para desnaturalizar el mecanismo primigenio e identificar tensiones y herencias.

"Se trata hoy de comprender qué se derrumba para distinguir, entre los escombros, aquello que se desea conservar" decía ya entonces Cecilia Braslavsky en el prólogo de este libro, en una afirmación de absoluta actualidad. El modelo fundacional y la gramática escolar, naturalizada en las formas de percibir y actuar de los sujetos, requieren una revisión. La inclusión de esta obra en la Biblioteca retoma ese esfuerzo de comprensión con la certeza de que ello fortalece la confianza en la escuela como ámbito para la transmisión cultural y el encuentro entre generaciones.

Rosa Rottemberg

Scanned by CamScanner

PRESENTACIÓN

Me animo a decir que actualmente la mayor parte de los educadores y pedagogos argentinos y latinoamericanos vivimos en un estado de ánimo transitado por la ambigüedad. Sentimos que algo se rompe y se desmorona en nuestro mundo externo y en nuestras certezas interiores. Las normas y teorías que supimos aprender y utilizar son cuestionadas y, en muchos casos, cambiadas. Los espacios institucionales –sistemas y escuelas– en los que trabajamos durante décadas son reconfigurados. Cambian en algunos aspectos. Permanecen iguales a sí mismos en otros.

A veces, algunos de nosotros tenemos oportunidades de ejercer un mayor protagonismo. En otras ocasiones, las decisiones son ajenas y distantes. ¿Dónde buscar pistas para comprender mejor lo que sucede? ¿Dónde encontrar referencias para debatir acerca de las necesidades de rechazar los cambios y reconstruir certezas del pasado o de aceptar una puesta en escena absolutamente nueva? Seguramente en muchos espacios y tiempos a la vez.

Nada mejor en momentos de crisis y cambios que dirigir la mirada simultáneamente hacia la mayor cantidad de tiempos que podamos, hacia el futuro y hacia el pasado. Pero ocurre que al futuro no lo vemos, lo construimos en contextos de incertidumbre y con pocas certezas. En eso somos bien diferentes de nuestros antecesores. Al pasado, en cambio, lo podemos deconstruir y reconstruir a partir de indicios más firmes. Pero al fin de cuen-

Scanned by CamScanner

tas el futuro y el pasado constituyen una trama temporal tejida de interrelaciones, préstamos, continuidades y rupturas mutuamente referenciadas. Por eso, de algún modo, al reconstruir ese pasado estamos al mismo tiempo recogiendo elementos para fortalecer nuestra capacidad de orientación hacia el futuro.

Pero no todos los tiempos ni espacios son equivalentes para un mismo propósito. En el caso de la educación se trata hoy de comprender mejor qué se derrumba para distinguir, entre los escombros, aquello que se desea conservar. Y ese esfuerzo lleva ineludiblemente al largo siglo XIX europeo. En efecto, nuestro sistema educativo es, como todos los sistemas educativos latinoamericanos, las escuelas, las categorías de análisis y las teorías para orientar las prácticas que a ellos se refieren, una construcción del período de institucionalización de la modernidad europea, acicateado por reflexiones y alternativas norteamericanas y, circunstancialmente, de otras latitudes. Por eso la mirada a ese proceso de institucionalización es ineludible. Es difícil comprender qué está pasando con nuestra educación si no se aclaran los aspectos respecto de cómo fue moldeada. ¿En qué consistió precisamente la institucionalización de la educación moderna? ¿Cuáles fueron las corrientes filosóficas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas que orientaron las decisiones más o menos reflexivas de tantos actores?

Responder estas preguntas implica "desnaturalizar" lo existente, tal como nos propone Pablo Pineau en el primer capítulo de este libro. Y desnaturalizar aquello con lo que convivimos como ineludible, asumiendo mucho más clara y firmemente la convicción respecto de que no es producto del destino o de la naturaleza, abre portones más anchos para que todos transiten por un cambio. Lo que es construido artificialmente por mentes y prácticas humanas puede ser también reconstruido por otras mentes y prácticas humanas. Si fuera obra del destino o de la naturaleza solo cabría la posibilidad de conservarlo, destruirlo o –cuanto mucho– cultivarlo.

El libro que presentamos es una mirada hacia la historia de la educación de Europa occidental en el siglo XIX. Esa mirada es búsqueda, no es repetición. Quiere ver lo mismo pero de manera distinta de como lo vieron los autores que se leyeron antes. En eso consiste su unidad. Si bien contiene tres textos de tres autores diferentes, da cuenta de la participación en un mismo "plan" de estudios y reflexiones.

Como toda búsqueda, tiene brújula y tiene mapa. Como toda buena búsqueda, incita a compartirla y continuarla.

La brújula es la preocupación por enseñar de dónde proceden algunos rasgos institucionales y discursivos de la educación contemporánea que aparecen cuestionados y que incluso están en proceso de eventual desintegración. En efecto, los autores de los tres textos que integran este libro tienen varios rasgos biográficos en común, pero el que los reunió detrás de este emprendimiento fue el de ser o haber sido docentes de cátedras de Historia de la Educación en universidades argentinas. Estos textos surgieron de sus notas para dar clases en carreras de Ciencias de la Educación y de formación docente; en lo que me toca, en la de Historia General de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Aquellas notas rápidamente se transformaron en manuscritos demandados y luego en horribles fotocopias deslucidas que no lograban otro efecto que empañar las ideas. Su publicación era imprescindible.

Los mapas, porque esta búsqueda tiene más de uno, son el obligado recorrido que imponen los programas de Historia General, Social o Universal de la Educación, en las universidades e institutos de formación docente de la Argentina –pero también de toda América latina– y la creciente disponibilidad de investigaciones sobre la historia de la educación, el currículo, la escuela y los sistemas educativos occidentales. Pero más que por esos mapas, los autores se guiaron por un mapa interior autoimpuesto. Por el deseo de participar de un diálogo y una reconstrucción colectiva de esa historia de la educación occidental desde la mirada argentina y latinoamericana.

Porque toda mirada se produce desde un cierto lugar que determina lo que se ve y lo que no se ve, lo que se destaca y lo que se omite de acuerdo con las peculiaridades de quién mira. La mayor parte de las obras de historia de la educación occidental a las que se puede recurrir en la Argentina y en América latina están escritas por europeos y norteamericanos. Muchas de ellas ya no son obras con aspiraciones de construcción de grandes relatos respecto de la historia de la educación en sus países. Son investigaciones empíricas parciales sobre temas cada vez más específicos: la lectura, la enseñanza de tal o cual ciencia, las prácticas de control, la constitución del rol de director o de inspector. Son obras útiles al investigador y pertinentes para profundizar en un tema en el marco de la formación. Pero no lo son para obtener una visión de conjunto articuladora de un espacio de formación.

La última visión de conjunto de la historia de la educación universal escrita en la Argentina fue *Educación y lucha de clases*, de Aníbal Ponce.

Epopeya intelectual producida durante el apogeo del marxismo clásico, aquella obra de Aníbal Ponce constituyó un esfuerzo inaudito que contribuyó a desmitificar la supuesta condición ineludiblemente liberadora de la educación moderna en cualquier lugar y con cualquier orientación. Válida como crítica radical, dejó en los lectores universitarios y los de los institutos de formación docente el amargo sabor de que poco se podía hacer desde la educación para contrarrestar el peso de una inevitable contribución de esa educación a la dominación de una clase sobre otra.

Este libro es menos ambicioso que aquel y no es tan unitario. Pero tal vez ese sea su mayor mérito. Además de lo que se puede obtener de cada uno de los tres textos que lo integran, a través de su lectura de conjunto se puede aprender que es posible producir sobre aspectos y temas parciales, pero articuladamente y en interacción, y que esa forma de producción permite transitar caminos alternativos al de la reclusión a la espera de la creación perfecta por parte de individuos geniales.

Otros de sus méritos son el rigor y la claridad de las exposiciones, la presentación del escenario educativo como un espacio donde hay permanentes diálogos, prestaciones, luchas y conflictos, y la actualidad de la bibliografía que utilizan.

El texto de Pablo Pineau, por su parte, permite reconstruir cómo durante el siglo XIX la educación se va representando cada vez más como una cuestión social y, agregamos, proclive por lo tanto a la institucionalización y el control. El texto de Inés Dussel permite ingresar al terreno de los discursos pedagógicos de fines del siglo XIX y facilita la comprensión respecto de la falta de correspondencia entre las teorías filosóficas, las psicológicas y las sociales con las teorías pedagógicas. Sin desestimar la existencia de articulaciones entre esos distintos géneros de reflexión permite al lector pedagogo sentir que es capaz de crear y que no es necesario que se someta a los dictados externos –los de las ciencias duras en aquellos tiempos, los de la economía y de la administración de empresas en los actuales. Por último, el texto de Marcelo Caruso recuerda que "la palabra nuevo/a es una de las palabras más viejas que la cultura tiene y es, sin duda, de las más usadas", para incursionar en esa trama del siglo XX denominada "Escuela Nueva", no como un movimiento homogéneo sino como una heterogeneidad enraizada en diferentes tradiciones culturales y políticas de los países que lo albergaban.

Seguramente la lectura de los tres textos les dejarán a los lectores diferentes impresiones y sensaciones. Pero en todo caso no podrán dejar una idea de determinaciones rígidas. Ciertamente no permiten asumir que la educación se rige por leyes como se supone que son las naturales: idénticas para todo tiempo, lugar y condición. Cuando escuché sus clases hace ya algunos años y cuando ahora las recordé leyendo estos textos, a mí me dejan la impresión de que en educación hay dos recorridos posibles. El primero va desde la sobrerregulación sistémica que impone restricciones a la libertad y a la creatividad pedagógica hacia momentos de mayor libertad y creatividad. El segundo, pariente del primero, transita desde el Estado que –en su legítimo afán por integrar e igualar enajenó a la sociedad su capacidad pedagógica y buscó determinarlo todo– hacia los sujetos de aprendizaje y de enseñanza que son capaces de constituir y de reconocer teóricamente su condición de comunidad autofundante de aprendizajes en democracia. Esos recorridos no son como los imaginaban los liberales, socialistas y escolanovistas del largo siglo XIX. Aquellos políticos y pedagogos creían que tales recorridos eran lineales, ineludibles, sin retrocesos. Nosotros ya sabemos que son sinuosos, siempre esquivos y lábiles. Pero también que son posibles y que –como plantearon en otro texto Dussel y Caruso– si no pueden tener lugar a través de la reconstrucción de toda la educación de manera homogénea y uniforme, sí podrán tenerlo en algún lugar.

Toda pedagogía es una apuesta al conocimiento, a la comunicación y a la voluntad. Por eso creemos firmemente que el conocimiento que comparten estos tres autores con nosotros es un ingrediente valioso para fortalecer nuestra voluntad para que ese lugar sea el nuestro, el de cada lector.

CECILIA BRASLAVSKY
Profesora titular de Historia General de la Educación
en la Universidad de Buenos Aires

A MODO DE INTRODUCCIÓN
La escuela moderna como modelo para armar

Los planes educativos del Restaurador nunca fueron demasiado rumbosos. Meter a los pobres en el colegio le parecía autoritarismo, lo cual no dejaba de sonar delicioso en su boca. "Esto solo les quita el tiempo para buscarse el sustento y ayudar a sus padres", escribía desde Southampton a su amiga Pepita Gómez, una estanciera pudiente que vivía en la calle Potosí. [...] ¿De qué sirve la escuela?, se preguntaba. Sólo para llenar la cabeza del pobrerío con apetitos incontrolables, camino que fatalmente le conducía a la vagancia y al crimen.

EDUARDO BELGRANO RAWSON, *Noticias secretas de América*

La instrucción primaria dada al pueblo más bien fue perniciosa. [...] No pretendo que deba negarse(la) al pueblo, sino que es un medio impotente de mejoramiento comparado con otros, que se han desatendido.

JUAN BAUTISTA ALBERDI, *Bases y Puntos de partida para la Organización Política de la República Argentina*

En la Argentina de la primera mitad del siglo XIX, como en muchos otros países del globo de ese entonces, había pocas escuelas, y como muestran estas citas su difusión era considerada peligrosa para los pobres y un lujo de los ricos. Pensadores tan disímiles como Rosas y Alberdi coincidían en este punto. Menos de medio siglo más tarde, sin embargo, la escuela pasó a ser parte obligada del paisaje, pilar de la República y sustento del progreso. Sarmiento, Avellaneda, Roca, Estrada: los estadistas de fines del siglo pasado divergían en muchísimos puntos pero se unían en el consenso de difundir la escolarización.

¿Cómo fue posible que la escuela se convirtiera en la agencia educativa por excelencia? ¿Cómo se volvieron impensables otras formas masivas de educación? ¿Cómo fue que la escuela logró canalizar tantas promesas y

Scanned by CamScanner

esperanzas en tan poco tiempo, siendo que poco antes se encontraba en un medio social y político que le era, al menos, escéptico? Tales son las preguntas que quisiéramos desarrollar a lo largo de este libro. Los trabajos aquí presentados intentan proporcionar una perspectiva de la educación moderna y de la escuela como su principal agencia que desea restituir esta sensación de extrañeza, de artificialidad, para lectores que hemos crecido en sociedades donde la presencia de escuelas no solo es lo más natural del mundo, sino que su ausencia es vista como una falta, defecto o desatención. Algo ha pasado entre la negativa a establecer escuelas por parte de Rosas, Alberdi y muchos de sus coetáneos, y nuestra actitud de familiaridad y convivencia frente a la escuela moderna.

La escuela moderna no ha sido una opción inevitable en la historia occidental. Es más, su historia es la historia de una apuesta política y cultural, de un proyecto formativo que no era para nada evidente ni necesario para los contemporáneos. Antes del siglo XIX, la escuela era un objeto extraño para grandes capas de la población: para los más pobres porque no la conocían, y para los más ricos porque existían formas más o menos privadas e individuales de enseñanza. La forma educativa que llamamos "escuela" estaba –en el mejor de los casos– asociada a la cultura "alta" –como gusta llamarse a sí mismo el saber elaborado–; era casi una dependencia de la universidad y, por ello, abarcaba un segmento muy acotado de la población. Si hasta principios del siglo XIX había algo llamado "experiencia escolar", esta era una presencia limitada en el tiempo y para unos pocos.

La escuela moderna nació como una "máquina de educar": una tecnología replicable y masiva para aculturar grandes capas de la población, similar a las máquinas tejedoras que empezaban a producir textiles en masa. Aunque no todas las pedagogías del siglo XIX coincidieron en la metáfora industrial o tecnológica para hablar de la escuela (para muchos humanistas, "máquina" era una mala palabra), sin embargo todas compartieron el hecho de concebirla como un artefacto o invención humana para dominar y encauzar la naturaleza infantil. La promesa de alcanzar los fines propuestos con la aplicación de la mejor tecnología es uno de los ejes articuladores de la pedagogía moderna, a lo largo de una historia llena de conflictos, contradicciones e incoherencias, de derrotas y triunfos, de proyectos exitosos y de otros ineficaces y fallidos.

Abordar la historia de la educación desde esta perspectiva del extrañamiento con respecto a la forma escolar es un enfoque reciente dentro de la disciplina historiográfica, y como todo movimiento nuevo exige algunas precisiones. La historia de la educación empezó a escribirse en algunos países donde las relaciones entre Estado e Iglesia eran particularmente estrechas, y era parte de la historia eclesiástica. En otros, el nuevo personal académico de las nacientes instituciones de formación docente –seminarios o escuelas normales– buscó realzar la importancia de lo escolar escribiendo su historia. Algunos universitarios ligados al liberalismo y al Estado moderno se interesaron en contar la historia de la educación como agencia de progreso y como producto de las tradiciones de la ilustración y del progreso. Todas estas producciones en historia de la educación –fundantes para nuestro campo– se inscribían en la concepción de historia de la época pensada como la acción de grandes hombres e instituciones –sean eclesiásticos, pedagogos o políticos estatales– pero ninguna veía en lo escolar una invención moderna que había alterado centralmente las formas tradicionales de la transmisión y recreación de la cultura.

Con la consolidación de las ciencias sociales –sociología, economía, politología, demografía, etcétera– emergió a partir de la década del sesenta un malestar frente a esas formas de la escritura histórico-educativa. Para los cultores de este nuevo enfoque, si la historia de la educación deseaba ingresar en una etapa considerada "científica" o "sistemática", debía acudir a estas ciencias para explicar los efectos, las causas y las estructuras de la escuela moderna. A partir de esos años vemos entrar en el terreno de la historiografía histórico-educativa una serie de personajes, prácticas y movilizaciones que hasta ese entonces habían sido desatendidos. Por ejemplo, empezó a considerarse el movimiento docente (gremial y pedagógico), las fuerzas sociales y económicas (industriales, sindicatos, partidos políticos, iglesias diversas), los maestros que iban a las villas, y aparecieron los niños mismos como sujetos de esta red de instituciones. Se estudiaron con otra mirada el impacto de la inmigración, la evolución de las tecnologías del aula, los libros de texto, el equipamiento del aula, las fiestas patrias. La historia de la educación se convirtió en un área de múltiples estudios cruzados y de conexiones mucho más complejas que las que establecía la historia de la educación tradicional.

Esta versión de la historia de la educación comenzó a preocuparse por las articulaciones de lo educativo con el resto de las esferas de lo social

(económica, política, social, cultural, ideológica, religiosa, artística, tecnológica, etc.) para poder dar cuenta de sí misma. De esta forma se abandonó una historia de la educación que construía como su objeto, en forma exclusiva y discreta, las ideas pedagógicas, las instituciones educativas, la legislación al respecto, la biografía de ciertos sujetos "ilustres", para dar lugar a una historia de la educación "social", que buscaba dar cuenta de lo educativo a partir de su inscripción en un relato mayor.

Puede decirse, sin embargo, que esta historia "social" también veía en cierto modo la escuela moderna como un objeto dado, casi natural. Así como para las ciencias sociales había una "sociedad" o una "esfera política", también había para esta investigación histórico-educativa una "educación" cuya historia debía ser contada en vinculación con las transformaciones sociales. Estas versiones escribieron una historia de la educación en la convicción de que estaban contando una historia objetiva, analizando las relaciones empíricas que la escuela moderna establecía con la sociedad. Para esta versión, la escuela era más un objeto que una invención.

En este punto, el enfoque que proponemos en estos ensayos se distancia de esa historia "social" de la educación y recupera otros desarrollos teóricos e historiográficos recientes vinculados principalmente al postestructuralismo. Para nosotros, el tipo de relación que lo educativo y lo social establecen es contingente: pueden ser articulaciones de determinación, de traducción, de subordinación, de independencia, de ambivalencia, entre otras. Estas relaciones son objeto de discusión ya que no las concebimos como esenciales ni fijas, y mucho menos inmutables a través del tiempo y de las distintas sociedades. En otras palabras, no podemos sostener, como lo han hecho otras versiones, que la educación siempre "reproduce" la estructura clasista, "subordina" lo cultural a lo político, o es absolutamente autónoma de lo económico, sino que dichos argumentos deben ser analizados en tanto casos concretos con regularidades y particularidades propias. En diálogo y a diferencia de esa forma "objetivista" de escribir historia educativa de la historia social, nuestro posicionamiento implica asumir un punto de vista, una posición específica para contar una historia que no ve una relación necesaria y objetiva entre educación y sociedad. Nuestra pregunta por la invención de la escuela, por su no naturalidad, formula explícitamente una pregunta y un punto de vista desde el presente: la escuela es una de las formas posibles de la educación masiva, pero no su coronación necesaria. Restituir su novedad como

forma histórica es también una forma de ayudar a imaginar otros desarrollos futuros para la escuela y la educación, interrogando sus dinámicas y su estructura para modificarla.

Las preguntas acerca de cómo es posible la aparición y consolidación de la escuela moderna son el eje subyacente de los tres escritos que aquí presentamos, y que buscan ubicarse en una intersección fértil y difusa de alimentación mutua entre la historia y la teoría. En ellos queremos exponer algunas visiones abarcadoras que de ninguna manera pretenden convertirse en textos tradicionales que expliquen la educación universal desde los egipcios hasta Internet (dicho sea de paso, esas historias generalmente se olvidaban tanto de la enorme masa de excluidos del saber elaborado dentro de esa cultura como de dos tercios de la humanidad que no son el occidente cristiano y que poseen tradiciones propias de transmisión de la cultura). Estos textos son productos de diversas etapas de nuestras formaciones e investigaciones, trabajos de seminario, reflexiones que creíamos necesarias en el marco de discusiones colectivas, o materiales para una cátedra.

Finalmente, esperamos que las reflexiones y coordenadas aquí presentes sirvan de guía para acceder al complejo mundo de la educación y de la escuela modernas y para animar a los lectores a continuar en este campo de saber que ha ayudado a transformar la escuela y la educación de objeto naturalizado a objeto de reflexión y de problematización. En las últimas décadas, como a comienzos del siglo pasado, nuevas voces, también desde lugares muy diversos, se han alzado para cuestionar la escuela. Claro que no es lo mismo: un siglo de triunfo escolar media entre ellos. Creemos que el análisis de ese derrotero permitirá una mejor comprensión de este debate actual. Por ello, esperamos que estos textos sean una entrada a la historia general de la educación moderna y que abran nuevos caminos para pensar nuestra realidad cotidiana e imaginar otros futuros.

Pablo Pineau
Universidad Nacional de Luján (Argentina)
Inés Dussel
Universidad de Wisconsin, Madison (Estados Unidos)
Marcelo Caruso
Universidad Ludwig-Maximilian, Múnich (Alemania)

1

¿POR QUÉ TRIUNFÓ LA ESCUELA?[1]
o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo"

Pablo Pineau

> *Gibbon observa que en el libro árabe por excelencia, en el Alcorán, no hay camellos; yo creo que si hubiera alguna duda sobre la autenticidad del Alcorán bastaría esta ausencia de camellos para probar que es árabe.*
>
> J. L. BORGES, "Discusión"

Un profundo cambio pedagógico y social acompañó el pasaje del siglo XIX al XX: la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica en todo el globo. En ese entonces la mayoría de las naciones del mundo legisló su educación básica y la volvió obligatoria, lo que dio como resultado una notable explosión matricular. La condición de no escolarizado dejó de ser un atributo bastante común entre la población, al punto de que muchas veces ni siquiera se lo consignaba, para convertirse en una estigma degradante. La modernidad occidental avanzaba, y a su paso iba dejando escuelas. De París a Timbuctú, de Filadelfia a Buenos

1. El presente trabajo es una reescritura del artículo "La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización" presentado en el Seminario "Historia de la Educación en Debate" y organizado por el equipo de Historia Social de la Educación del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján entre el 11 y el 13 de noviembre de 1993, y publicado en Héctor Rubén Cucuzza (comp.): *Historia de la educación en debate,* Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996. A su vez, recoge algunas hipótesis desarrolladas en "Premisas básicas de la escolarización como empresa moderna constructora de modernidad", *Revista de Estudios del Curriculum* (versión española del *Journal of Curriculum Studies*), nº 4, Madrid, Pomares-Corredor, 1999.

Scanned by CamScanner

Aires, la escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad. A partir de entonces, todos los hechos sociales fueron explicados como sus triunfos o fracasos: los desarrollos nacionales, las guerras –su declaración, triunfo o derrota–, la aceptación de determinados sistemas o prácticas políticas se debían fundamentalmente a los efectos en la edad adulta de lo que la escuela había hecho con esas mismas poblaciones cuando le habían sido encomendadas durante su infancia y juventud.

Una buena cantidad de análisis se han preocupado por explicar este fenómeno, desde aquellos que consideran la escuela como un resultado lógico del desarrollo educativo evolutivo y lineal de la humanidad, hasta los que han buscado problematizar la cuestión.[2] Si bien consideramos que muchos de estos últimos tienen un alto poder explicativo, ninguno de ellos logra dar cuenta abarcadora del motivo del triunfo. La escuela es un epifenómeno de la escritura –como plantean algunas lecturas derivadas de Marshall McLuhan–, pero también es "algo más". La escuela es un dispositivo de generación de ciudadanos –sostienen algunos liberales–, o de proletarios –según algunos marxistas–, pero "no solo eso". La escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos.

Con el fin de aclarar por qué triunfó la escuela, podemos presentar dos cuestionamientos a estas explicaciones. En primer lugar, muchas de las interpretaciones sobre el proceso de escolarización lo funden con otros procesos sociales y culturales como la socialización, la educación en sentido amplio, la alfabetización y la institucionalización educativa. Sin lugar a dudas, estos otros desarrollos sociales se escribieron en sintonía, pero no en homología –y queremos destacar esta diferencia– con la historia de la escolarización. Si bien todos están muy imbricados, cada uno de ellos goza de

2. La extensión de este trabajo no nos permite referirnos particularmente a ellos. Remitimos al lector a la bibliografía presentada al final de este escrito.

una lógica propia generalmente no contemplada, y que nos parece digna de atención para comprender sus especificidades.[3]

En segundo lugar, la mayoría de estas lecturas ubican el sentido escolar fuera de la escolarización, en una aplicación de la lógica esencia/apariencia o texto/contexto. Así, la significación del texto escolar está dada por el contexto en que se inscribe. Son los fenómenos extraescolares –capitalismo, nación, república, alfabetización, Occidente, imperialismo, meritocracia, etc.– los que explican la escuela, que se vuelve "producto de" estas causas externas. Pero históricamente es demostrable que si bien estos "contextos" cambiaron, el "texto escolar" resistió. Durante el período de hegemonía educativa escolar se alzaron nuevos modelos sociales, se erigieron nuevos sistemas políticos y económicos, se impusieron nuevas jerarquías culturales, y todas estas modificaciones terminaron optando por la escuela como forma educativa privilegiada. La eficacia escolar parece residir entonces –al menos en buena parte– en su interior y no en su exterior, ya que este último se modificó fuertemente durante su reinado educativo sin lograr destronar a la escuela.

En síntesis, resumiendo ambas críticas, pareciera ser que, como en el epígrafe de Borges que encabeza este trabajo, a los educadores modernos les (nos) es muy difícil ver la escuela como un ente no fundido en el "paisaje" educativo, lo que probablemente sea la mejor prueba de su construcción social como producto de la modernidad.

Sirva como prueba de esta situación el siguiente ejemplo. En 1882, Enrique de Santa Olalla, inspector general de escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, se preguntaba respecto de la formación de maestros:

> Dada la situación de la mayor parte de nuestras escuelas elementales con 60 a 90 alumnos, divididos en cuatro grados, los que están subdivididos, por los menos en 7 secciones, dirigidas todas por un maestro y un submaestro, sin serles permitido otro método que el de la enseñanza simultánea, no pudiendo por consiguiente ocupar a los mismos alumnos para que den enseñanza mutua; ¿de qué modo han de obrar los maestros que no pue-

3. Trabajos como Graff (1987) y Furet y Ozouf (1977) permiten afirmar que eficaces procesos de alfabetización masiva se llevaron a cabo en diversas sociedades prescindiendo, o al menos desarrollándose en forma bastante autónoma, de la institución escolar.

> den ocuparse cada uno más que con una sola sección, para que las cinco secciones restantes puedan estar ocupadas siempre, a fin de conservar la disciplina en la escuela? (Enrique Santa Olalla, 1882:114).

Y compárese ese párrafo con el que abre el trabajo de Jones (1994: 57):

> No es poca cosa lograr que una joven se pare frente a una galería de 55 niños mal nutridos y los conduzca a través de una serie de ejercicios mecánicos. [...] ¿Con qué estrategias e imágenes, a veces distorsionadas y contradictorias, se reguló la figura del maestro de escuela?

Nótese cómo, cien años más tarde, se vuelven a hacer, con fines de análisis, las mismas preguntas que enfrentaron los constructores de los sistemas. Esto no hace más que volver a demostrarnos que su condición de "naturalidad" es también una construcción históricamente determinada que debe ser desarmada y desarticulada.

A partir de estas críticas, queremos ensayar en este trabajo otros abordajes que permitan comprender ese "plus" de significación que encierra el triunfo de la escuela y que escapa a la enumeración de sus finalidades. *Plantearemos como hipótesis que la consolidación de la escuela como forma educativa hegemónica se debe a que esta fue capaz de hacerse cargo de la definición moderna de educación.* Para ello nos serviremos como guía de la imagen borgeana. En primer lugar, buscaremos despegar la escuela del paisaje educativo moderno –esto es, buscaremos describir el camello– a partir de analizar sus particularidades e identificar una serie de elementos que provocan rupturas en el devenir histórico-educativo, para luego reubicarlo en el paisaje –esto es, analizar cuál es nuestra condición de "arabidad" que no nos permite ver el "camello escolar"– y sostener que la escolarización es el punto cumbre de condensación de la educación como fenómeno típico de la modernidad.

1. ¿QUÉ ES UNA ESCUELA? O NOMBRANDO AL CAMELLO QUE LOS ÁRABES NO VEN

En este apartado presentaremos algunas de las piezas que se fueron ensamblando para generar la escuela, y que dieron lugar a una amalgama no exenta de contradicciones que reordenó el campo pedagógico e impuso

nuevas reglas de juego. Estas piezas son: a) la homología entre la escolarización y otros procesos educativos, b) la matriz eclesiástica, c) la regulación artificial, d) el uso específico del espacio y el tiempo, e) la pertenencia a un sistema mayor, f) la condición de fenómeno colectivo, g) la constitución del campo pedagógico y su reducción a lo escolar, h) la formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas, i) el docente como ejemplo de conducta, j) una especial definición de la infancia, k) el establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno, l) la generación de dispositivos específicos de disciplinamiento, m) la conformación de currículos y prácticas universales y uniformes, n) el ordenamiento de los contenidos, ñ) la descontextualización del contenido académico y creación del contenido escolar, o) la creación de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar, y p) la generación de una oferta y demanda impresa específica.

Veamos su desarrollo en forma sucinta a continuación.

- *Homología entre la escolarización y otros procesos educativos.* La expansión y consolidación de la escuela no se hizo siempre sobre espacios vacíos. En la mayoría de los casos, la escuela se impuso mediante complejas operaciones de negociación y oposición con las otras formas educativas presentes. Así, el triunfo de la escuela implicó la adopción de pautas de escolarización por ciertas prácticas pedagógicas previas o contemporáneas –como la catequesis o la formación laboral– y la desaparición de otras –como la alfabetización familiar o los ritos de iniciación y de transmisión cultural presentes en las zonas coloniales previas a la llegada europea–. Mediante esta estrategia, la escuela logró volverse sinónimo de educación y subordinar el resto de las prácticas educativas.

- *Matriz eclesiástica.* El mismo sistema de relevos y transformaciones que une la mazmorra con la cárcel moderna une el monasterio con la escuela. En ambos casos, el espacio educativo se construye a partir de su cerrazón y separación tajante del espacio mundano, separación que se justifica en una función de conservación del saber validado de la época, y que emparenta a ambas instituciones a su vez con el templo antiguo. La escuela se convierte en la caja donde se conserva algo positivo de los ataques del exterior negativo. La lógica moderna le sumó a esta función

de conservación de los saberes la obligación de expandirlos y difundirlos sobre su mundo exterior como una forma de su dominio.
Por otra parte, la escuela hereda del monasterio su condición de "espacio educativo total" (Lerena, 1984), esto es, la condición de ser una institución donde la totalidad de los hechos que se desarrollan son, al menos potencialmente, educativos. Todo lo que sucede en las aulas, en los patios, en los comedores, en los pasillos, en los espacios de conducción, en los sanitarios, son experiencias intrínsecamente educativas a las que son sometidos, sin posibilidad de escape, los alumnos.

- *Regulación artificial.* Como otras instituciones modernas, la regulación de las tareas dentro de la escuela responde a criterios propios que la homologan más con el funcionamiento del resto de las escuelas que con otras prácticas sociales que se desarrollan en su entorno cercano.
  Dicha situación se logra mediante la reelaboración del dispositivo de encierro institucional heredado del monasterio. Las normas –desde las disciplinarias hasta aquellas que se refieren al trato entre los sujetos– responden a criterios propios que muchas veces entran en fricción con las normas externas: por ejemplo, el calendario escolar se estipula uniformemente para la totalidad del sistema, sin tener en cuenta el uso del tiempo de la comunidad en que cada escuela se ubica, por lo que determina un uso de los momentos de descanso o de trabajo que no responde a prácticas locales como los períodos de siembra o el retiro de la siesta.

- *Uso específico del espacio y el tiempo.* Nos referimos aquí a la utilización escolar del tiempo y del espacio material. La escuela diferencia muy marcadamente los espacios destinados al trabajo y al juego, a los docentes y los alumnos, y define ciertos momentos, días y épocas como más aptos para la enseñanza, los dosifica en el tiempo y les señala ritmos y alternancias. Que en ambos casos –tiempo y espacio– se opte por unidades pequeñas y muy tabicadas, así como que las escuelas sean ubicadas cerca de las plazas centrales, lejos de espacios de encuentro de adultos, no responde a criterios casuales, sino a sus usos específicos, y tienen consecuencias en los resultados escolares.
  El tratamiento que se da a estas dos cuestiones está en función de la pedagogía que la institución asuma y del modelo en que pretenda encuadrarse, y son una traducción de algunos factores considerados "objetivos" como el clima, la edad o el trabajo de los alumnos. Por ejemplo, los cambios de actividad por causas externas a la tarea (como el toque de timbre o campana), el premio para quien termina primero, el respeto a los tiempos extraescolares de los alumnos (trabajo infantil, tiempo de descanso), o la utilización del espacio escolar fuera del horario previsto son distintas modalidades que la institución adopta para utilizar el tiempo.

- *Pertenencia a un sistema mayor.* Más allá de la especificidad de cada institución, cada escuela es un nudo de una red medianamente organizada denominada sistema educativo. Como tal, se ordena respecto a las otras instituciones en forma horizontal y vertical, tanto por niveles (primario, secundario) como por distintas y variadas jerarquizaciones, lo que da lugar a operaciones de competencia, paralelismo, subordinación, negociación, consulta, complementariedad, segmentación, diferenciación y establecimiento de circuitos, etc.
  A su vez, buena parte de las regulaciones de la escuela proviene desde afuera pero también adesde dentro del sistema. Decretos, reglamentos, circulares e inspecciones se presentan como estos dispositivos. Cada escuela en particular no puede justificarse ni funcionar en forma aislada respecto del resto del sistema, sino que se presenta en el conjunto en busca de una armonía no exenta de conflictividad.

- *Fenómeno colectivo.* La construcción del poder moderno implicó la construcción de saberes que permitieran coaccionar sobre el colectivo sin anular la actuación sobre cada uno de los individuos en particular. Este proceso –como se explicará más adelante– se denomina el establecimiento de la gubernamentalidad (Foucault, 1981), estrategia que es adoptada por la escuela al presentarse como una forma de enseñar a muchos a la vez, superando así el viejo método preceptorial de la enseñanza individual.
  Pero más allá de esta cuestión de corte "económico" –rinde más un maestro que trabaja al mismo tiempo con un grupo de alumnos que aquel que lo hace de a uno por vez–, esta realidad colectiva aporta elementos para estimular prácticas educativas solo posibles en estos contextos, y que fueron utilizadas por primera vez probablemente por los jesuitas hacia el siglo XVII. Los sistemas competitivos, los castigos individuales, los promedios o la emulación por un lado, y el trabajo grupal, la

disciplina consensuada o las prácticas cooperativas, por el otro, marcan dos extremos de esta potencialidad.

- *Constitución del campo pedagógico y su reducción a lo escolar.* La ruptura con la escolástica en la modernidad condujo a diferenciar las formas de saber de las formas de aprender, por lo que constituyó la idea de un "método" de enseñar diferente del "método" de saber. El "cómo enseñar" se vuelve el objeto de una nueva disciplina: la "pedagogía", que surge hacia el siglo XVII como espacio de reflexión medianamente autónomo (J. B. Vico, Rattichius, J. A. Comenio, etc.), el que, acompañando el movimiento seguido por los otros saberes en la modernidad, fue tomando cada vez más el ordenamiento de campo (Bourdieu, 1990).
  Entre los siglos XVIII y XIX, el campo pedagógico se redujo al campo escolar. En el siglo XX, y sobre todo en la segunda mitad, lo escolar fue a su vez limitado a lo curricular. La lógica de reducción y subordinación corrió por la cadena pedagogía-escuela-currículum e implicó el triunfo de la "racionalidad técnica" moderna aplicada en su forma más elaborada a la problemática educativa.

- *Formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas.* Junto con la constitución de los saberes presentados en el punto anterior se produjo la constitución de los sujetos donde estos debían encarnarse: los docentes, y posteriormente algunos de estos saberes lo harían en los técnicos. Esta tenencia monopólica de los saberes específicos para comprender, controlar y disciplinar a los alumnos –método correcto, tablas de calificación y clasificación, baterías de tests, aparatos psicométricos, etcétera– otorgó identidad a los maestros y les permitió diferenciarse de otras figuras sociales con las que se fundía en épocas anteriores, como las de anciano, clérigo o sabio.
  A su vez, para lograr estos fines, dichos sujetos deben ser moldeados en instituciones específicas –las escuelas normales y la formación institucional de los pedagogos– fundadas dentro de los sistemas educativos.

- *El docente como ejemplo de conducta.* Además de portar las tecnologías específicas, el docente debe ser un ejemplo –físico, biológico, moral, social, epistémico, etcétera– de conducta a seguir por sus alumnos. Adoptó entonces funciones de redención de sus alumnos, bajo la lógica del poder pastoral (Popkewitz, 1998: 36), y el colectivo docente fue interpelado como "sacerdote laico". Se puso un peso muy importante en su accionar, por lo que el maestro debía ser un modelo aun fuera de la escuela, perdiendo así su vida privada, que quedó convertida en pública y expuesta a sanciones laborales.[4]
  Junto con esto se presentan condiciones de trabajo deficientes –salariales, sobreexplotación, horas y jornadas laborales no pagas, etcétera– y retribuciones "superiores" no materiales. Esta "vocación forzada" condujo a la feminización de la profesión docente (Morgade, 1997).

- *Especial definición de la infancia.* En la modernidad comenzó el proceso de diferenciación de las edades, y el colectivo "infancia" fue segregado del de los adultos (Ariès, 1975; Narodowsky, 1994). La infancia comenzó a ser interpelada y caracterizada desde posturas negativas: hombre primitivo, "buen salvaje", perverso polimorfo, futuro delincuente o loco, sujeto ingenuo, egoísta, egocéntrico, pasional, etc. Así, se aportó a la construcción de su especificidad, diferenciándola de la adultez a partir de su "incompletud", lo que la convirtió en la etapa educativa del ser humano por excelencia. Se construyó un sujeto pedagógico, el "alumno", y se lo volvió sinónimo de infante normal, y la totalidad de la vida de este niño normal fue escolarizada –*v.g.* la totalidad de las actividades diarias, como la hora de despertarse, se ordenan en función de la escuela–. Educar fue completar al niño para volverlo adulto, lo que conllevó a una infantilización de todo aquel que en cualquier circunstancia ocu-

4. Por ejemplo, en el Código de Enseñanza Primaria i (*sic*) Normal de la Provincia de Buenos Aires de 1898, Francisco Berra sostenía en su artículo 480 que la "mala fama" de un docente era impedimento suficiente para enseñar en las escuelas públicas, aunque no se tuviera certeza respecto de la veracidad de los hechos. Justificaba esta decisión del siguiente modo:

> La mala fama será originada a veces en imputaciones verdaderas, otras veces en imputaciones falsas; pero, sea lo uno o lo otro, la mala fama existe, se impone de igual manera en la creencia general, ejerce igualmente su acción corrosiva, daña a la escuela, mata su prestigio. La enseñanza primaria es tan delicada, que quienes la dan, como quienes la dirigen, deben, no sólo ser, sino también *parecer* la encarnación de todas las virtudes, a fin de que la honorabilidad de la escuela esté en todo tiempo a salvo de toda sospecha inconveniente (destacado en el original) (pág. 656 y sigs.)

para el lugar de alumno –*v.g.* el adulto analfabeto–. Véase al respecto el filme *Cinema Paradiso*.

- *Establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno.* Docente y alumno son las únicas posiciones de sujeto posibles en la pedagogía moderna. Así, el docente se presenta como el portador de lo que no porta el alumno, y el alumno –construido sobre el infante– no es comprendido nunca en el proceso pedagógico como un "igual" o "futuro igual" del docente –como lo era, por ejemplo, en la vieja corporación medieval– sino indefectiblemente como alguien que siempre –aun cuando haya concluido la relación educativa– será menor respecto del otro miembro de la díada.
  La desigualdad es la única relación posible entre los sujetos, negándose la existencia de planos de igualdad o de diferencia. Esto estimuló la construcción de mecanismos de control y continua degradación hacia el subordinado: "El alumno no estudia, no lee, no sabe nada". Finalmente, agreguemos que esta relación se repite entre el docente y sus superiores jerárquicos.

- *Generación de dispositivos específicos de disciplinamiento.* Como en otros procesos disciplinarios, la escuela fue muy efectiva en la construcción de dispositivos de producción de los "cuerpos dóciles" en los sujetos que se le encomendaban. La invención del pupitre, el ordenamiento en filas, la individualización, la asistencia diaria obligada y controlada, la existencia de espacios diferenciados según funciones y sujetos, tarimas, campanas, aparatos psicométricos, tests y evaluaciones, alumnos celadores, centenares de tablas de clasificación en miles de aspectos de alumnos y docentes, etcétera, pueden ser considerados ejemplos de este proceso.
  Dentro de estos dispositivos merece destacarse la institucionalización de la escuela obligatoria en tanto mecanismo de control social. En sus años de establecimiento, la obligatoriedad solo debe ser aplicada a las clases bajas, ya que las "altas" no dudarían en instruir a sus hijos, y la escuela se convertiría en la única vía de acceso a la civilización.

- *Currículo y prácticas universales y uniformes.* Según algunos estudios (en especial Benavot *et al.*, 1990) es más sorprendente la uniformidad y universalidad –tipo de materias enseñadas, tiempo dedicado a las mismas, correlación entre ellas, etcétera– que las diferencias entre distintos currículos nacionales. Para el nivel elemental, esto se basó en la constitución de un conjunto de saberes considerados indisolubles, neutros y previos a cualquier aprendizaje: los llamados "saberes elementales", compuestos por las tres R (lectura, escritura y cálculo –*wRiting, Reading and aRitmethics–*) y religión y/o ciudadanía. Estos conocimientos básicos anclaron en la escuela, que logró presentarse ante la sociedad como la única agencia capaz de lograr su distribución y apropiación masiva.
  Planteos similares a la uniformización y universalización de los saberes impartidos pueden hacerse respecto de las prácticas escolares concretas –ubicación del aula, toma de lección, uso del pizarrón, formas de pedir la palabra, etcétera–, a los objetos utilizados y a los géneros discursivos –planteos de problemas matemáticos, temas de composiciones, textos escolares, etcétera–.[5]

- *Ordenamiento de los contenidos.* La escuela, como espacio determinado para enseñar, recorta, selecciona y ordena los saberes que considera que debe impartir a sus alumnos por medio del proceso de elaboración y concreción del currículo prescripto. Esta primera selección es siempre previa al acto de enseñanza y, en cierta parte, ajena a sus propios agentes y receptores.
  El currículo, en tanto conjunto de saberes básicos, es un espacio de lucha y negociación de tendencias contradictorias, por lo que no se mantiene como un hecho, sino que toma formas sociales particulares e incorpora ciertos intereses que son a su vez el producto de oposiciones y negociaciones continuas entre los distintos grupos intervinientes. No es el resultado de un proceso abstracto, ahistórico y objetivo, sino que es originado a partir de conflictos, compromisos y alianzas de movimientos y grupos sociales, académicos, políticos, institucionales, etcétera, determinados.

- *Descontextualización del contenido académico y creación del contenido escolar.* La escuela genera su currículo descontextualizando los sa-

5. Sirva como ejemplo la siguiente anécdota. El ministro de Instrucción Pública de Francia de 1896, sacando su reloj de bolsillo, afirmaba que a esa hora, todos los alumnos de quinto grado de Francia estaban leyendo el canto sexto de *La Eneida* (tomado de Ozouf, 1970).

beres de su universo de producción y aplicación. La escuela no crea conocimientos científicos ni es un lugar real de su utilización, sino que lo hace en situaciones creadas con ese fin. Este saber escolar inevitablemente descontextualizado implica la creación de un nuevo saber (Chevallard, 1985), el saber escolar, que responde a ciertas pautas –por ejemplo, debe ser graduado, debe adaptarse al alumno, debe ordenarse en bolillas o unidades, etcétera–. El saber científico puro es moldeado por la forma en que es presentado, por las condiciones en las que se enseña y se aprende, y por los mecanismos de sanción y evaluación de su adquisición.

Estas prácticas de transmisión de saberes se encuentran íntimamente articuladas al funcionamiento disciplinario. Por ejemplo, la escuela establece que todo saber que circula en su interior debe ser sometido a exámenes y evaluaciones, y puede ser calificado. El acceso a los contenidos se utiliza como estimulación de la competencia –*v.g.* el Cuadro de Honor jesuita o el acceso a la bandera por mejor promedio–, y el orden y el silencio son condiciones –o fines– de la tarea pedagógica.

- *Creación de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar.* El sistema escolar establece un nuevo tipo de capital cultural: el capital institucionalizado (Bourdieu, 1987), que acredita la tenencia de un cúmulo de conocimientos por medio de la obtención del diploma o título de egresado y permite el funcionamiento del mercado laboral de acuerdo con las prácticas liberales de la comparación y el intercambio. El otorgamiento del capital cultural institucionalizado es monopolizado por el sistema escolar, lo que lo convierte en un tamiz de clasificación social. A su vez, la escuela constituye en su interior sistemas propios de clasificación y de otorgamiento de sanciones positivas o negativas de los sujetos que tienen posteriores implicancias fuera de ella. El examen se convierte en una práctica continua y absolutamente ineludible de la práctica escolar que afecta tanto a alumnos como a docentes.

- *Generación de una oferta y demanda impresa específica.* Desde los tempranos textos para el sistema –como el *Orbis pictus* de Comenio–, pasando por los manuales, los libros de lectura, los leccionarios, las guías docentes, los cuadernos, las láminas, etcétera, la escuela implicó la creación de nuevos materiales escritos. Dicha producción adoptó caracterís-

ticas especiales, como la clasificación según su grado de didactismo, de claridad o de adaptación al alumno, al currículum o a los fines propuestos.

Los libros de texto se constituyeron como un género "menor" de poco reconocimiento social y simbólico que responde a reglas propias. Si bien esta situación se ha modificado en los últimos años, casi no se detectan materiales escolares producidos por escritores consagrados ni por académicos de renombre. En la mayoría de los casos, sus autores fueron docentes con título habilitante para enseñar en las áreas sobre las que escriben –maestros en libros de lectura, profesores de historia en textos de historia, etcétera–. Esto llevó a que su circulación se restringiera al ámbito educativo, y a que se verificara un tratamiento continuo de tópicos escolares –los docentes, los actos, el rendimiento escolar–, lo que redunda en una alimentación de la endogamia del sistema educativo que nos permite retornar a la matriz eclesiástica y a la regulación artificial con la que iniciamos esta descripción.

2. LA ESCOLARIZACIÓN COMO EMPRESA MODERNA, O EN QUÉ SOMOS ÁRABES MIRANDO CAMELLOS

Los elementos presentados en el apartado anterior nos permiten plantear como hipótesis que la constitución de la escuela no es un fenómeno que resulta de la evolución "lógica" y "natural" de la educación, sino de una serie de rupturas y acomodaciones en su devenir. Pero, a su vez, la escuela puede considerarse el punto cúlmine de la educación entendida como empresa moderna, en tanto proceso sobre el que se apoya su "naturalización".

A lo largo de la Edad Media fueron macerándose lentamente algunos de estos componentes, entre los que se destaca la matriz eclesiástica. Pero con el inicio de la modernidad, hacia el siglo XVI, el proceso se acelera, y ya en el siglo XVII decantan muchos de sus elementos. Entre otros, se encuentra la constitución del campo pedagógico como saber de "gubernamentabilidad" (Foucault, 1981) sobre la población, se verifican importantes avances de la alfabetización por medios más o menos institucionalizados, se avanza en la segregación de la infancia y se establecen los "saberes básicos" (Hebrard, 1989).

El siglo XVIII teorizó principalmente sobre estas cuestiones. Uno de los mejores ejemplos al respecto es el trabajo de Immanuel Kant. En su

Pedagogía[6] –producto de los apuntes de su curso homónimo dictado en 1803 en la Universidad de Königsberg– dicho autor avanzó en la construcción de la educación moderna, retomando el pensamiento pedagógico de los siglos XV al XVII y entroncándolo con la Ilustración, lo que le permitió desplegar las premisas educativas modernas.

Kant abre el trabajo con la siguiente definición:

> El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación. Según esto, el hombre es niño pequeño, educando y estudiante (1983: 29).

De esta forma constituye a la educación en un fenómeno humano, externo a la realidad dada y a la divinidad. La educación se ubica en el sujeto moderno autocentrado, se enuncia desde este punto, se origina allí, y allí también tiene sus límites. Es el proceso por el cual el hombre sale de la naturaleza y entra en la cultura. La clasificación interna de lo educativo –cuidados, disciplina e instrucción– que da lugar a las tres interpelaciones a su sujeto –niño pequeño, educando y estudiante– establece los límites entre un interior y un exterior, con una frontera muy clara. El adentro es pensado como lugar desde el cual se irradia una función esencial (la educación del hombre) que permite controlar el azar y los excesos del exterior.

Más adelante sostiene:

> Educar es desarrollar la perfección inherente a la naturaleza humana. [...] Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es sino lo que la educación le hace ser. [...]Encanta imaginarse que la naturaleza humana se desenvolverá cada vez mejor por la educación, y que ello se puede producir en una forma adecuada a la humanidad. Descúbrese aquí la perspectiva de una dicha futura para la especie humana [...] Un principio del arte de la educación [...] es que no se debe educar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino (p. 35 y ss.).

6. A fin de ser más precisos, corresponde agregar que es la redacción de los apuntes de las clases dadas por Kant tomados por su discípulo Rink –bajo la supervisión del docente–, publicados por primera vez en 1803. Usaremos para este trabajo la edición de Akal Bolsillo, Madrid, 1983 (traducción de L. Luzuriaga y J. L. Pascual).

El planteo es llevado aún más allá. La educación es la piedra de toque del desarrollo del ser humano. Como en el *Aude Sapere!* –¡atrévete a saber!–, el desarrollo de la razón es la vía por la que se lleva a cabo la esencia humana. El optimismo ilustrado abona el campo pedagógico al crear un sujeto plenamente consciente e intencionado, que se mueve en espacios precisamente delimitados, con la razón universal, con la ley moral, con los "imperativos categóricos", como motores de sus actos. Se establece que el hombre es capaz de conocer prescindiendo de todo criterio de autoridad y de "otredad", a partir de desarrollar su capacidad natural que lo inclina al conocimiento: la razón. Este fenómeno es, para Kant, el proceso educativo.

De las tres partes de la educación, los cuidados son propios de todas las especies animales, solo que en el hombre su necesidad se extiende por más tiempo. Por el contrario, la relación entre disciplina e instrucción –ambos procesos esencialmente humanos– soldada por Kant se mantiene en las concepciones modernas sobre educación. En sus palabras:

> La disciplina es meramente negativa, en tanto que es la acción por la que borra al hombre la animalidad; la instrucción, por el contrario, es la parte positiva de la educación. (...) (La disciplina) ha de realizarse temprano. Así, por ejemplo, se envían al principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos (p. 30).

La relación instrucción/disciplina, como binomio de relación negativo/positivo, de represión/producción, establece las fronteras precisas de lo educativo. El hombre educado es un hombre cultivado/disciplinado. Es posible comprender este fenómeno dentro de lo que Foucault llamó la "gubernamentabilidad" (1981: 25), en tanto forma de disciplina y gobierno no ya dirigida a un territorio, o a la familia, sino a la población. La construcción del poder moderno, del poder que actúa por producción y no por

represión, que genera y no cercena sujetos, implicó la construcción de esta estrategia por la que el poder actúa a la vez sobre todos y cada uno de los sujetos. En este marco, Kant reforzó una de las operaciones centrales de la educación moderna: la constitución de la infancia como sujeto educativo por excelencia. Sostiene entonces:

> ¿Cuánto debe durar la educación? Hasta la época en que la misma Naturaleza ha decidido que el hombre se conduzca por sí mismo, cuando se desarrolla el instinto sexual; cuando él mismo puede llegar a ser padre y deba educar (p. 42).

El ilustrado siglo XVIII –sirvan como ejemplos, además de Kant, los planteos de Locke, Condorcet, Voltaire y Rousseau– avanzó en la construcción de la escuela como forma educativa moderna por excelencia. Comprendió a la educación como el fenómeno esencialmente humano "piedra de toque" del cambio social y de los procesos de superación o progreso individual y colectivo, y reafirmó a la infancia como el período etario educativo por antonomasia.

El burgués siglo XIX fue el "laboratorio de pruebas" de la escuela. A lo largo de su transcurso, se presentaron nuevos y distintos aportes a la causa escolarizante, de forma tal que a su finalización la comprensión de la escuela como mejor forma educativa fue avalada, aunque por distintas causas, por la totalidad de los grupos sociales. Así se reprocesó el pensamiento educativo moderno principalmente a partir del despliegue –y la traducción educativa de los dos primeros– de tres discursos del siglo XIX: el *liberalismo*, el *positivismo* y el *aula tradicional*. A estos se le fueron sumando contemporánea o posteriormente otros, tales como el higienismo, los nacionalismos, el normalismo, el asistencialismo, el pragmatismo, el materialismo, el sensualismo, etcétera, según las variaciones de espacio y de tiempo.

El *liberalismo* plantea la constitución de sujetos libres por medio de las prácticas educativas como condición de existencia del mercado y de la ciudadanía como ejercicio de sus derechos. Esto se basa en una concepción del poder disperso y diseminado en los individuos, al cual estos concentran en estructuras superiores (partidos políticos, organismos, agrupaciones) que aglutinan sus demandas y bregan por su concreción. Por tal, el fin de la educación liberal es la formación del ciudadano como sujeto portador de

derechos y obligaciones a partir de la delegación de su soberanía en los organismos electivos.

El pensamiento liberal ubicó entonces la educación en un doble juego de obligaciones y derechos. Por un lado, es un derecho incuestionable de los individuos que la sociedad debe garantizarles, pero a su vez es una obligación de los ciudadanos para con la sociedad. Ambas partes (sociedad y ciudadanos) deben exigir y deben cumplir. Estas consideraciones dieron lugar a dos de los mayores aportes del liberalismo en el nivel educativo: el Estado docente y la obligatoriedad escolar.

Derecho y obligación educativa, como términos indisolubles, marcan en su tensión las estrategias de gubernamentabilidad en juego, que también se encuentra en la base de la construcción del Estado liberal como un Estado administrativo y racional. La expresión "tal asunto es *razón de Estado*" se presenta como el ejemplo de dicha operación. La inscripción de lo educativo en el marco de la población convirtió la educación en un "problema de Estado". Esta locación en la arena del Estado vuelve a la educación, bajo los influjos liberales, un fenómeno posible –y digno– de ser legislable. Desde entonces, toda construcción con lógica de Estado –ya sea instancias inferiores a lo nacional como aquellas superiores– consideraron como un tema prioritario de su agenda el expedir reglamentos, leyes, decretos, artículos, normas constitucionales, acuerdos internacionales, pactos, campañas, etc., referentes a lo educativo.

Por otra parte, el liberalismo también aportó la comprensión de la educación como un *cursus honorem* que permitía la "carrera abierta al talento" (Hobsbawm, 1989; Boudelot y Establet, 1987) a partir de su función monopólica de dotación de capital cultural institucionalizado. El sistema educativo se convirtió en una vía inestimable de ascenso social y de legitimación de las desigualdades, en una tensión constante entre la igualdad de oportunidades y la meritocracia que ordenan sus prácticas.

Finalmente, el liberalismo marcó el camino de construcción de las naciones y el sentimiento de adscripción a ellas en el siglo XIX. Así, la nacionalidad debía ordenar la totalidad de las prácticas escolares, ya sea al estilo francés –donde la unión estaba dada por la firma del contrato social, en el que el sujeto político "ciudadano" incluía dentro de sí la categoría de "nacional"– o al estilo alemán, en el que se buscaba generar el sentimiento de adscripción colectiva mediante la comprobación de la existencia de ciertas

características físicas, culturales e históricas similares que otorgan al grupo una cierta identidad que lo vuelve soberano.[7]

El *positivismo* también abonó la causa escolar.[8] Consideramos que son dos los puntos nodales de este aporte. En primer lugar, la comprensión de la escuela como la institución evolutivamente superior de difusión de la (única) cultura válida (la de la burguesía masculina europea para algunos, la "cultura científica" para otros, o la "cultura nacional" para terceros) como instancia de disciplinamiento social que permitiera el desarrollo y el progreso ordenado de la humanidad. La cultura que la escuela debía difundir era considerada como la más evolucionada de todas las posibles, y, por tal, con derecho a desterrar y subordinar a cualquier otra presente. Así, Europa construía una justificación cultural y educativa del imperialismo, por la cual los "blancos europeos" sometían a las "razas inferiores" para ayudarlas en su camino en la evolución. Rudyard Kipling, en su rol de administrador imperial, llamaba a esto: "El deber del hombre blanco" (Hobsbawm, 1990).

En segundo lugar –y probablemente este sea el aporte principal–, el positivismo estableció la cientificidad como el único criterio de validación pedagógica. De aquí que toda propuesta educativa debía, para ser considerada correcta, demostrar que era científica. A su vez, la demostración de acientificidad de una propuesta era motivo suficiente para ser excluida de la discusión. Debido a esto, por ejemplo, la consolidación del campo pedagógico moderno excluyó de sus significantes elementos tales como la "experiencia práctica", lo "memorístico" o el Método Lancasteriano.

Este cientificismo adoptó distintas formas y produjo diversos impactos. Uno de ellos fue la realización de una serie de reducciones para la comprensión del hecho educativo. La pedagogía fue reducida a la psicología, y esta a su vez a la biología. Todo problema educativo era en última instancia un problema de un sujeto que aprende, y las posibilidades de aprender de ese sujeto estaban determinadas por su raza, sus genes, su anatomía o su grado de evolución, y en algunos casos esta última se reducía a una cuestión química como la mielinización o el consumo de fósforo.

7. Si bien la bibliografía sobre nacionalismo es en los últimos años más que abundante, remitimos al lector especialmente a Anderson (1990).

8. Este tema será ampliado en el trabajo de Dussel en el presente libro.

De esta forma se podía establecer desde el comienzo quiénes triunfarían en el terreno educativo y quiénes no tenían esperanzas. Esta reducción interpelaba a los sujetos sociales excluidos como productos de enfermedades sociales o como expresiones de deficiencias provenientes de la raza de origen. Produjo entonces los siguientes desplazamientos: el individuo con problemas de conducta tiene problemas de adaptación al medio y, como tal, es un organismo enfermo y se ubica en un grado menor en la escala evolutiva. Por el contrario, el individuo que se adaptaba al medio (la escuela) era un organismo superior y sano.[9] Todo el discurso médico y psicométrico basado en el darwinismo social abonó estos planteos. La única forma de evitar los estragos causados por las inevitables enfermedades (físicas, psíquicas o sociales) era el control total, las clasificaciones, la corrección de los desvíos y otras prácticas ortopédicas.

En otros casos –no necesariamente distintos de los anteriores–, el positivismo abonó la dimensión prescriptiva de la didáctica mediante lo que Tedesco (1986) ha denominado el "detallismo metodológico". Esto presuponía la existencia de un método pedagógico científico –y como tal eficaz y universalmente aplicable en cualquier condición– que lograría alcanzar los resultados pedagógicos esperados, y que se incorporó a la jerga escolar como la búsqueda de la "receta". Se consideraba que el sujeto biológicamente determinado a aprender, expuesto al método correcto, aprendía lo que debía más allá de su voluntad, su intención o de otro tipo de condicionantes.

Otra consecuencia importante fue la pelea por el establecimiento de un currículo científico, cuyos triunfos fueron escasos y variados.[10] De todas maneras, y aunque tal vez suene paradójico, el cientificismo curricular dio lugar también a la repetición –y no a la investigación– como instancia pedagógica en que se basó la enseñanza de la ciencia. Si bien el positivismo presupone la idea de la construcción del saber, consideraba que dicho proceso se encontraba acabado. Por ejemplo, William Thomson –Lord Kelvin– pensaba que todas las fuerzas y elementos básicos de la naturaleza ya habían sido descubiertos, y que lo único que le quedaba por hacer a la ciencia era solucionar pequeños detalles ("el sex-

9. Para el caso argentino, véase Puiggrós (1990).

10. Véase al respecto el análisis de algunos casos particulares en el trabajo de Dussel en este libro.

to lugar de los decimales"), y en 1875, cuando Max Planck empezó a estudiar en la Universidad de Múnich, su profesor de física, Jolly, le recomendó que no se dedicara a la física, pues en esa disciplina ya no quedaba nada que descubrir (Hobsbawm, 1990). Así, la idea de la experimentación y la investigación propugnadas como estrategias pedagógicas se convirtieron en una repetición mecánica por parte de los alumnos de los pasos científicos para llegar a los fines y los resultados predeterminados, sin la posibilidad de variación ni de construcción de nuevos saberes.

Finalmente, el *aula tradicional* ordenó las prácticas cotidianas, sobre todo a partir del triunfo final y avasallante del método simultáneo, gradual o frontal sobre otras posibilidades en la segunda mitad del siglo XIX (Querrien, 1980). La organización del espacio, el tiempo y el control de los cuerpos siguió el método de organización propuesto por este último.[11] Dicha organización otorgó al docente un lugar privilegiado en el proceso pedagógico, de forma tal que el aprendizaje (en tanto proceso individual de incorporación de los saberes por los sujetos) queda fundido en la enseñanza (en tanto proceso de distribución intencional de saberes). Las situaciones en las que se evidencia la diferencia son comprendidas, dentro de la metáfora reduccionista biologicista, como enfermedad de los sujetos a educar. A su vez, se privilegiaron los procesos intelectuales de todo tipo (leer, memorizar, razonar, observar, calcular, sintetizar, etc.) con sede en cuerpos indóciles a ser controlados, reticulados y moldeados. Se buscaba formar la mente de los alumnos en su máxima expansión, y para ello era necesario inmovilizar sus cuerpos.

El laboratorio escolar del siglo XIX contempló la querella entre los métodos mutuo y simultáneo, la constitución de la lógica de sistema educativo –contra los conglomerados previos– basado medularmente en tres niveles –primario, medio y universitario– para ordenar las instituciones, la aparición y consolidación de otros elementos que hemos mencionado anteriormente –como el Estado docente, la feminización del cuerpo docente o el capital cultural académico–, y se cerró con el triunfo y la expansión de la escuela por todo el globo. Se "descabezó" la pedagogía tradicional al cambiarle los fines "trascendentales" o metafísicos comenianos, kantianos o

11. Véase al respecto Narodowsky (1994) y Dussel y Caruso (1999).

herbartianos y se ubicó allí el liberalismo, el nacionalismo y/o el cientificismo.

Más allá de variaciones locales dignas de atención, a fines del siglo XIX el logro de los procesos de aprendizaje escolar quedó conformado centralmente por el siguiente triángulo:

- Alumno pasivo y vacío, reductible a lo biólogico, y asocial. Se debe controlar su cuerpo y formar su mente.
- Docente fundido en el Método, reducido a ser un "robot enseñante".
- Saberes científicos acabados y nacionalizadores.

En términos educativos, el siglo XX –a diferencia de lo sucedido en otros registros sociales– se inició tempranamente en la década de 1880 con el establecimiento del reinado escolar y su notable expansión global. En las primeras décadas el énfasis estuvo puesto en la generación de una validación académica y teórica del modelo. Esa empresa fue llevada a cabo especialmente por Emile Durkheim, sobre todo en su difundido escrito de 1911, *Educación y sociología* –que incluye el artículo "Educación" del *Nuevo diccionario de pedagogía e instrucción primaria*–, publicado ese mismo año bajo la dirección de F. Buisson. Nos parece importante destacar la definición de educación allí presentada, ya que consideramos que esta constituye el momento de mayor expansión y desarrollo –al menos desde el punto de vista teórico– de la empresa educativa moderna sobre la que se basó la escolarización.

Durkheim definió "educación" de la siguiente manera:

> La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado (Durkheim, 1984:70).

Nótese las operaciones que el autor realiza aquí. En primer lugar, despega la educación de cualquier definición trascendental, y la limita a la esfera de lo social: la moral es la moral social, volviendo a coser, en clave moderna, las distintas esferas. De fenómeno esencialmente humano en Kant, la educación se vuelve un fenómeno esencialmente social en Durkheim.

Por otra parte, determina muy fuertemente el "lugar" del educador (las generaciones adultas) y del educando (quien no está todavía maduro para la vida social). Estos lugares son prioritariamente tomados por los adultos y los infantes respectivamente. Continuando los planteos de Kant, la educación es un proceso de "completud" del infante como sujeto inacabado, al que Durkheim sumó su comprensión como sujeto social.[12] Más adelante sostiene dicho autor:

> La sociedad encuentra a cada nueva generación en presencia de una tabla casi rasa, en la cual tendrá que construir con nuevo trabajo. Hace falta que, por las vías más rápidas, al ser egoísta y asocial que acaba de nacer, agregue ella otro capaz de llevar una vida moral y social. He aquí cuál es la obra de la educación, y bien se deja ver toda su importancia (ídem, p. 72).

En tercer lugar, Durkheim refuerza la dupla represión/liberación mediante la inscripción social de la educación:

> Es la sociedad quien nos saca fuera de nosotros mismos, quien nos obliga a contar con otros intereses diferentes de los nuestros; es ella quien nos enseña a dominar nuestras pasiones, nuestros instintos, a imponerles una ley, a privarnos, a sacrificarnos, a subordinar nuestros fines personales a fines más altos. (...) Así es como hemos adquirido este poder de resistencia contra nosotros mismos, este dominio sobre nuestras tendencias, que es uno de los rasgos distintivos de la fisonomía humana y que se encuentra tanto más desarrollada cuanto más plenamente somos hombres (ídem, pp. 77 y 78).

En cuarto lugar, y ya fuera de la definición, Durkheim "naturaliza" a la escuela al volverla heredera de la "evolución pedagógica" previa, negando su historicidad, es decir, la serie de rupturas que significó su conformación (Durkheim, 1983). Finalmente, la pone bajo el control estatal. El autor plantea la necesidad de tenencia de un conjunto de saberes por parte de todos

12. Reflexiones similares pueden hacerse sobre otros grupos "educables". Véase, para sumar otros casos, las consideraciones sobre las similitudes en los planteos históricos de los niños respecto a las mujeres, los esclavos, el proletariado, los negros y los pueblos colonizados, en Snyders (1982).

los integrantes de la comunidad para poder ser parte de ella, y propone al Estado –en su dimensión de garante del bienestar general y encarnación máxima y racional de lo social– como agente legitimado para producir dicha distribución. Las ecuaciones son Educación = Escuela y Sociedad = Estado, de forma tal que la enunciación fundante, "la educación es un proceso social", se desplaza a "la escuela debe ser estatal".

Esta definición de educación ha sido revisada y cuestionada a lo largo del siglo XX, pero escasamente superada. Se han relativizado sus planteos –como la concepción de transmisión–, se han sumado cuestiones –como las lógicas de poder en juego o la distribución diferenciada de los saberes–, pero la matriz de dicha definición sigue en pie. Su potencia ha sido tal que aún no se han construido –o al menos no han logrado volverse hegemónicas– nuevas conceptualizaciones de educación con semejante nivel de productividad. Creemos que dicha fortaleza se debe, exactamente, a que Durkheim fue capaz de lograr la definición moderna de educación que condensó y potenció como ninguna otra la concepción moderna de educación.

La historia de la escuela triunfante en el siglo XX siguió nuevos derroteros. El debate entre la escuela nueva y la escuela tradicional, por ejemplo, guió la nueva lógica del aula.[13] Junto a esto, la psicologización de la pedagogía, las nuevas formas de organización y administración, la globalización de la información, la masificación del sistema, la constitución de nuevos agentes educativos –como los organismos internacionales– y la aparición de nuevas formas de procesamiento de la información, entre muchos otros fenómenos, condicionaron su devenir.

3. A MODO DE CIERRE, O REPENSANDO LA TRAVESÍA

A fines del siglo XX vivimos una crisis –según algunos, terminal– de la forma educativa escolar. Probablemente, arribar a una solución no será fácil. Nuestro aporte en este trabajo ha sido pensar la escuela no como un fenómeno natural y evolutivo, sino histórico y contradictorio, como una de las tantas, y no la única, opción posible. Sin duda, en el contexto actual tiene sentido continuar con algunas de estas viejas prácticas y

13. Véase al respecto el artículo de Caruso en este libro.

conceptualizaciones, pero no porque las entendemos como las únicas posibles –lectura derivada de la naturalización de la escuela–, sino porque las seguimos considerando las más eficaces para lograr los fines propuestos. O, en otras palabras, seguimos optando por el camello porque hasta ahora es el mejor animal, y no el único, que nos permite atravesar el desierto.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Uria, Fernando y Varela, Julia (1991): *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.

Anderson, Benedict (1990): *Comunidades imaginarias*, México, Fondo de Cultura Económica.

Ariès, Philippe (1975): *La infancia y la vida familiar en el antiguo régimen*, Madrid, Taurus.

Ball, Stephen (ed.) (1994): *Foucault y la educación*, Madrid, Morata.

Benavot, Aaron *et al.* (1990): "El conocimiento para las masas. Modelos mundiales y curricula nacionales", *Revista de Educación*, n° 297, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Berman, Marshall (1988): *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, Madrid, Siglo XXI.

Bernstein, Basil (1994): *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.

Berra, Francisco (1898): *Código de Enseñanza Primaria i (sic) Normal de la Provincia de Buenos Aires*, La Plata, Talleres de Publicaciones del Museo.

Baudelot, Christian y Establet, Roger (1987): *El nivel educativo sube*, Madrid, Morata.

Bourdieu, Pierre (1987): "Los tres estados del capital cultural", *Sociológica*, n° 5, México, UAM-A.

— (1990): *Sociología y cultura*, México, Grijalbo-Conacult.

Caruso, Marcelo y Dussel, Inés (1996): *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz.

Chevallard, Ives (1985): *La transposition didactique: de savoir savant au savoir enseigné*, París, La Pensée Sauvage.

Colom, Antoni y Melich, Joan-Carles (1994): *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*, Barcelona, Paidós, Papeles de Pedagogía.

Derrida, Jacques (1984): *De la gramatología*, México, Siglo XXI.

Donzelot, Jacques (1987): *La policía de la familia*, Barcelona, Pre-Textos.

Durkheim, Emile (1938): *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, Madrid, La Piqueta, 1983.

— (1984): *Educación y sociología*, México, Colofón (primera edición de 1911).

Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (1999): *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.

Fernández Enguita, Mariano (1990): *La cara oculta de la escuela*, Madrid, Siglo XXI.

Foucault, Michel (1975): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI.

— (1981): "La gubernamentabilidad", en AA.VV., *Espacios de Poder*, Madrid, La Piqueta.

Furet, François y Ozouf, Jacques (1977): *Lire et Écrire. L'alphabetisation des Français de Calvin a Jules Ferry*, París, Editions de Minuit.

Ginzburg, Carlos (1984): *El queso y los gusanos*, Barcelona, Muchnick.

Graff, Harvey (1987): *The Legacies of Literacy*, Indiana University Press.

Hamilton, David (1989): *Towards a theory of schooling*, Londres, The Falmer Press.

Hebrard, Jean (1989): "La escolarización de los saberes elementales en la época moderna", *Revista de Educación*, n° 288, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Hobsbawm, Eric (1989): *La era de la revolución*, Barcelona, Labor Universitaria.

— (1990): *La era del capitalismo*, Barcelona, Labor Universitaria.

Jackson, Phillip (1968): *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1991.

Jones, David (1994): "La genealogía de maestro urbano", en Ball (ed.), *op. cit.*

Kant, Immanuel (1803): *Pedagogía*, Madrid, Akal, 1983.

Lerena, Carlos (1984): *Reprimir y liberar*, Madrid, Akal.

Morgade, Graciela (1997): "La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes 'legítimos' ", en Morgade, Graciela (comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina (1870-1930)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Muel, Francine (1981): "La escuela obligatoria y la invención de la infancia normal", en AA.VV., *Espacios de Poder*, Madrid, La Piqueta.
Narodowski, Mariano (1994): *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique.
Ozouf, Mona (1970): *L'École, L'Église et La Rèpublique (1870-1914)*, París, Gallimard.
Popkewitz, Thomas (1987): *The formation of the school subjects*, Baltimore, Falmer Press.
— (1998): *La conquista del alma escolar. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*, Barcelona, Pomares-Corredor.
Puiggrós, Adriana (1990): *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.
Querrien, Anne (1980): *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid, la Piqueta.
Santa Olalla, Enrique (1882): "Problemas educativos", *Revista de Educación*, n° VIII, La Plata, Talleres gráficos de la DGE.
Snyders, George (1982): *No es fácil amar a los hijos*, Barcelona, Gedisa.
Tedesco, Juan Carlos (1986): *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Soler-Hachette.
Trilla, Jaume (1987): *Ensayos sobre la escuela*, Barcelona, Laertes.
Varela, Julia (1992): "Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo", en Larrosa, Jorge (comp.), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta.

2

¿EXISTIÓ UNA PEDAGOGÍA POSITIVISTA?

La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XIX

Inés Dussel

En la exploración de la construcción de la escuela moderna que propone el libro, quisiéramos detenernos en la historia de uno de los movimientos pedagógicos más importantes en su estructuración: el positivismo. Amado y odiado casi en partes iguales, la mayor parte de los historiadores de la educación coinciden en que tuvo una amplia influencia pedagógica, que algunos ven prolongarse hasta nuestros días. En tanto corriente dominante en el pensamiento intelectual de la segunda mitad del siglo XIX, su hegemonía coincide con la época en que se promulgaron las leyes de obligatoriedad escolar, se sentaron las bases de la educación laica y republicana en varios países europeos y americanos, se reformó la enseñanza media creando las ramas científicas y las de humanidades modernas, y se extendió el modelo humboldtiano de la universidad como productora de conocimientos. Esta coexistencia temporal ha llevado a establecer una relación de causa-efecto entre el positivismo y la constitución de los sistemas educativos modernos.

En este escrito, sin embargo, propondremos una lectura diferente del positivismo, que recupere la diversidad y complejidad de los discursos pedagógicos que se modelaron en aquella época, y que reinscriba al positivismo pedagógico en un lugar distinto dentro de las ideas pedagógicas. Sostendremos que, en su "traducción" a una propuesta escolar en las "pedagogías triunfantes" de fines del siglo pasado, el positivismo, lejos de ser

el elemento dominante, pasó a coexistir con elementos de otras formaciones discursivas, muchas veces contradictorias entre sí. Argumentaremos que las pedagogías escolares, antes que sistemas homogéneos y unívocos de enunciados que derivan de una sola lógica (llámese "filosofía positivista", "clase dominante", o lo que fuere), deben ser consideradas como articulaciones de discursos que combinan múltiples elementos y dinámicas para responder a la pregunta sobre cómo y a quién educar.

1. LA FILOSOFÍA Y LA EDUCACIÓN POSITIVISTAS[1]

La primera cuestión a delimitar es qué se entiende por positivismo. Señala Perelstein (1952) que el positivismo ha sido considerado vulgarmente como toda filosofía que tiene una pretensión científica, materialista y utilitaria. Esta difusión indiscriminada del término llevó a que se incluyeran tanto corrientes de pensamiento anteriores (como la Enciclopedia francesa de la primera mitad del siglo XVIII) como otras abiertamente enfrentadas (como el marxismo o el krausismo), indiscriminación a la que no fue ajeno el propio positivismo que, según Arturo Roig, buscó englobar bajo su halo a gran parte de la tradición filosófica y científica pasada y contemporánea (Roig, 1972).

El positivismo fue un movimiento intelectual amplio, de gran alcance en la segunda mitad del siglo XIX, y que incluía tanto una renovación filosófica como un plan de regeneración social. Como dijo Frederic Harrison, discípulo inglés de Comte, "el positivismo es, a un tiempo, un programa de educación, una forma de religión, una escuela de filosofía y una fase del socialismo" (Stromberg, 1988:166). Propuso reformas universales no solo de las ciencias, sino de todas las esferas humanas.

1.1. El positivismo como movimiento filosófico

El nombre "filosofía positiva" es original de Claude Henri de Saint-Simon (1760-1825) y de Augusto Comte (1798-1857). Más tarde, fue adoptada y reformulada por Herbert Spencer (1820-1903); y conoció una difusión e influencias muy amplias, llegando hasta América y Asia. Como veremos, los sistemas filosóficos englobados en esta corriente divergen en muchos puntos; pero antes de considerar sus diferencias, tratemos de establecer cuáles son los elementos en común.

1. Algunas de las reflexiones de este apartado retoman ideas presentadas en el capítulo 4 de Inés Dussel y Marcelo Caruso (1999).

La filosofía positivista es definida por Leszek Kolakowski (1988: 14-15) como "un conjunto de reglamentaciones que rigen el saber humano y que tiende a reservar el nombre de 'ciencia' a las operaciones observables en la evolución de las ciencias modernas de la naturaleza". Comte decía que una mente positiva no pregunta "por qué" sino que estudia cómo los fenómenos nacen y se desenvuelven, junta hechos y está preparada para someterse a ellos, utiliza la observación, la experimentación y el cálculo (Comte, 1844).

En sus orígenes, el positivismo toma distancia, ante todo, de la metafísica de cualquier clase (religiosa o materialista). Según la filosofía positivista, hay cuatro reglas distintivas que conviene seguir para distinguir las cuestiones que merecen reflexión y las que son meras especulaciones metafísicas (ibíd.):

1. rechazar la diferencia entre esencia y fenómeno, porque no se puede explicar a este por la presencia de entidades ocultas ("esencias") que no son asequibles al hombre. Así, por ejemplo, la diferencia entre materia y espíritu es superflua, tanto como la cuestión de la existencia del alma: ya que esta es inaccesible, imposible de experimentar, ¿quién puede decirnos cuál es la diferencia entre un "mundo con alma" y un "mundo sin alma"?;
2. reconocer que en el mundo no hay nada que sea general, sino objetos particulares y limitados; las abstracciones son generalizaciones que no tienen correlato en ningún ente concreto (nominalismo), y que sólo son ordenaciones concisas y clasificadoras de los datos experienciales;
3. negar valor cognoscitivo a los juicios de valor y a los enunciados normativos, porque no nos son dados por la experiencia; aunque no niega la importancia de la moral para el ordenamiento social (esto, de capital importancia para la educación, será retomado más adelante);
4. plantear la unidad fundamental del método de la ciencia. El positivismo sostiene que los modos de adquisición de un saber válido son los mismos para cualquier campo de la experiencia; la actual división de las

ciencias es una etapa del desarrollo histórico, que nos llevará a un momento donde las diferencias se nivelen y se reduzcan a una sola ciencia general. La ciencia única era, para la mayoría de los positivistas, la física, que explica las propiedades y los fenómenos más universales dentro de la naturaleza, es decir, aquellos sin los cuales los otros no pueden producirse (Comte, 1980: 21).

Más allá de estas consideraciones generales, la obra de los principales referentes del positivismo, Augusto Comte y Herbert Spencer, difiere en varios aspectos.

Augusto Comte nació en Montpellier, Francia, en 1798. Hijo de un funcionario, fue a la Escuela Politécnica de París para estudiar matemáticas, que abandona a los tres años, expulsado por protestar contra un profesor. Más tarde estudia anatomía y fisiología en la Facultad de Medicina. En París conoce a H. de Saint-Simon, con quien trabaja en temas históricos y políticos hasta 1824. Comienza a dar su *Curso de filosofía positiva* en 1826, que tiene que abandonar por una enfermedad mental. Lo retoma en 1829, hasta 1842. Este curso se publica en seis tomos, entre 1830 y 1842. Publica también el *Tratado elemental de geometría* y un *Tratado de astronomía popular*, cuya introducción, el *Discurso sobre el espíritu positivo*, es una de sus obras más famosas (1844). Por diversas razones –sobre todo políticas–, fue perdiendo sucesivamente todos sus puestos docentes, hasta quedar dependiente de la protección de sus amigos y discípulos. Entre quienes lo sostuvieron en los últimos años de su vida, signados por nuevas crisis neuróticas y depresivas, se destacan el inglés Stuart Mill y el francés E. Littré. Desde 1850, en lo que para muchos constituye una etapa completamente diferente de su pensamiento (incluso la negación de algunos postulados centrales del positivismo), se volcó a crear la religión positiva, editando el *Catecismo positivista, o sumaria exposición de la religión universal* (1852), y el *Sistema de política positiva, o tratado de sociología, instituyendo la religión de la Humanidad* (4 vols., 1851-1854).

El punto de partida de su filosofía es la ley de los tres estadios de la humanidad, según la cual "todas nuestras especulaciones, cualesquiera que sean, tienen que pasar sucesiva e inevitablemente, lo mismo en el individuo que en la especie, por tres estados teóricos diferentes [...] teológico, metafísico y positivo" (Comte, 1844: 105). En el primero, la inteligencia humana busca ávidamente el origen de todas las cosas, las causas esenciales, "los conocimientos absolutos". Esta etapa comprende las fases fetichista, politeísta y monoteísta, que aún hoy se repiten en los más eminentes pensadores cuando comienzan a formularse un problema.[2] Esta etapa ha tenido como ventaja el establecimiento de ciertas doctrinas comunes "sin las cuales el vínculo social no hubiera podido adquirir ni extensión ni consistencia", y el surgimiento de la única autoridad espiritual posible por entonces. El monoteísmo, subraya Comte, produjo el desarrollo de la ciencia porque promovió la admiración de la naturaleza –en tanto creación divina– y porque en su lucha contra el politeísmo la razón quiso restringir a la imaginación.

El segundo estadio de la humanidad es el metafísico, que cumple solamente un papel de transición hacia el positivo. En este estado, "enfermedad crónica inherente a nuestra evolución mental de la infancia a la virilidad", se sigue tendiendo a buscar conocimientos absolutos, solo que no se opera con agentes sobrenaturales como en el metafísico: se trata ahora con entidades o abstracciones generales, que se designan como "ontología". Comte discute aquí los grandes sistemas filosóficos del siglo XVIII y XIX, como el hegelianismo o el enciclopedismo, que propusieron un "motor" laicizado para el desarrollo de la naturaleza y de la sociedad. En esta etapa, interviene en gran medida el razonamiento, preparándose "confusamente el ejercicio del espíritu verdaderamente científico". La especulación es exagerada, por su "obstinada tendencia a argumentar en vez de observar" (Comte, 1980).

Después del metafísico, accedemos finalmente al estadio positivo, cuyo carácter principal es la subordinación de la imaginación a la observación. Si bien está subordinada, la imaginación no desaparece: su tarea es crear o perfeccionar los medios de relación, las conexiones entre los fenómenos. "La revolución fundamental que caracteriza la virilidad de nuestra inteligencia consiste esencialmente en sustituir la inaccesible determinación de las causas propiamente dichas, por la simple averiguación

2. Según Comte, esta etapa todavía predomina en la mayor parte de la humanidad, con la siguiente distinción: la gran parte de la raza negra se encuentra todavía en el fetichismo; la parte más adelantada de ella, la raza amarilla, y la menos avanzada de la raza blanca, se hallan en el politeísmo; la inmensa mayoría de la raza blanca, en el monoteísmo. Solo "lo más selecto de la humanidad" se encuentra en el estadio positivo.

de las leyes, o sea de las relaciones entre los fenómenos observados. [...] nosotros no podemos conocer verdaderamente más que las diversas relaciones mutuas propias de su cumplimiento, sin penetrar nunca en el misterio de su producción" (Comte, 1980: 113). Hay que renunciar a descubrir el origen primero y el destino final de las cosas, reconociendo la doble relatividad del conocimiento: por un lado, porque nunca vamos a conocer la totalidad de las existencias reales, y cada nuevo descubrimiento modifica el conjunto de nuestros estudios que están todos relacionados; por otro, porque nuestros conocimientos son productos no solo individuales sino sobre todo sociales, que resultan de una actividad colectiva y continua, y por lo tanto están sujetos a revisión y perfeccionamiento constante.[3] A estas dos características (subordinación de la imaginación, relatividad del conocimiento), se le suman dos nuevas: la posibilidad de prever racionalmente (deduciendo "lo que será, según el dogma general de la invariabilidad de las leyes naturales"), y la extensión universal de las leyes naturales invariables a todos los fenómenos, aun a aquellos para las que no han sido comprobadas (Comte, 1980:117).

En este punto, Comte señala que no todas las ramas de la ciencia han alcanzado los mismos desarrollos, lo que produce una situación de anarquía intelectual y de coexistencia de los tres estadios filosóficos, que solo se superará con el triunfo completo de la filosofía positiva. Para ello, es necesario determinar la jerarquía y la tarea de cada ciencia. Comte ordena las ciencias en un grado creciente de complejidad y decreciente de generalización, que coincide con su entrada en el estado positivo: matemáticas, astronomía, física, química, biología y sociología. La psicología no es considerada una ciencia porque se basa en una "observación interior" que es imposible, "pues el individuo pensante no puede dividirse en dos, uno de los cuales razona mientras el otro lo observa razonar" (Abbagnano y Visalberghi, 1964: 538). La psicología puede reducirse a la biología (el estudio de las relaciones orgánicas, la neurofisiología), o bien a la sociología

3. La historicidad del pensamiento científico, planteo que lo emparienta con las concepciones epistemológicas contemporáneas, se termina cuando se llega al estadio positivo, donde finalmente se va a culminar en la racionalización absoluta de todos los fenómenos y en la abolición definitiva de la historia, puramente predictible. "Su historicismo sólo actuaba retrospectivamente... Creía en el fin de la historia" (Kolakowski, 1988: 87).

(el estudio de los productos espirituales), reduccionismos que también van a correr para la pedagogía, como veremos más adelante.

La sociología es la que, a juicio de Comte, ha completado la enciclopedia de las ciencias; la considera como una física social, en la que se puede aplicar el mismo método de las ciencias naturales: la estática (que considera las relaciones de semejanza, el orden) y la dinámica social (que considera la filiación de los fenómenos, la correlación o extensión, esto es, el progreso). Orden y progreso, estabilidad y actividad, son para Comte las dos condiciones necesarias tanto para el funcionamiento intelectual como para el social.

La sociología, tanto como las otras ciencias, se definen por su valor utilitario; y aquí es donde el programa de regeneración social que se propone Comte termina de configurarse. No basta el triunfo teórico, señala el francés: el positivismo debe mostrar que es "la única solución intelectual" para la inmensa crisis política y moral que se ha operado desde hace medio siglo en Europa y principalmente en Francia (Comte, 1980:143). Refundar una moral, ya no entendida como antes en un sentido individual, sino como solidaridad social, sobre bases positivas, pasará a ser una de las tareas centrales de la escuela positiva; de ello nos ocuparemos en el siguiente apartado.

La segunda etapa de Comte, el vuelco a la religión positiva, genera una serie de polémicas en torno a la coherencia o continuidad de su pensamiento que no abordaremos en profundidad. Kolakowski, para quien la búsqueda religiosa no constituye en verdad una ruptura, sostiene que sus planteos principales pueden verse desde los primeros trabajos comtianos. El sistema positivo, señala Comte, no busca destruir la religión en general, ya que este es el cimiento indispensable de la sociedad. En el estadio positivo, la humanidad reemplaza a las divinidades mitológicas; la humanidad es el Gran Ser, el "conjunto de los seres pasados, futuros y presentes que concurren libremente a perfeccionar el orden universal". El Gran Ser es la humanidad en su historia, en su desarrollo, es la tradición divinizada; y logrará conciliar, en perfecta armonía, las necesidades intelectuales y afectivas de los hombres (Kolakowski, 1988: 85).

La admiración de Comte por el catolicismo, por su fuerza y su universalismo, son llamativas. "La religión de la humanidad debe imitar exactamente el sistema de la Iglesia, al precio de una depuración de sus creencias teológicas superfetatorias, pero conservando su potencia unificadora. Los ritos y los sacramentos, el calendario, el clero necesario a la enseñanza de

los dogmas de la nueva fe, el bautismo, la confirmación y los últimos sacramentos laicos –todo eso será salvaguardado–. Los dogmas están ya prestos, a saber, la doctrina comteana y las leyes científicas ya descubiertas. Necesitaremos un ángel de la guarda positivo, cuyo papel será asumido por las mujeres." Comte no olvidó establecer igualmente nombres positivos para los meses y los días de la semana (cada día llevará el nombre de uno de los santos de la fe positiva y estará dedicado a una de las siete ciencias...). "Construiremos igualmente templos positivos que, funcionando según las reglas científicas, serán todos idénticos. La autoridad eclesiástica más alta será el Papa positivo, quien compartirá el poder con autoridades profanas positivas" (Comte 1980: 85). Como es obvio, quería rehacer toda la estructura de la Iglesia católica, después de haber rechazado todas sus creencias.

La "religión positiva" tuvo algunos adeptos, entre ellos Pierre Laffitte en Francia. En América latina se fundó una sección en Brasil y otra intentó prosperar en Chile, con poco éxito. La mayor parte de sus seguidores se encolumnaron tras Emile Littré, que trató de quitarle la estructura de "iglesia profana" y se centró en su aspecto cientificista. Dos son los aspectos que más perduraron de la obra de Comte: el programa antimetafísico, antiespeculativo, del saber, y la fundación de la sociología como disciplina autónoma.

En los diez años que siguieron a la muerte de Comte, se publicaron algunas obras que parecieron proclamar el triunfo del positivismo. La más importante es la de Charles Darwin, *El origen de las especies* (1859), en la que sintetiza su teoría de la evolución (cf. Stromberg, 1988); pero también fueron importantes la *Introducción a la medicina experimental* de Claude Bernard y el *Sistema de filosofía sintética* de Herbert Spencer, cuyo primer volumen apareció en 1862. Los progresos de la biología (principio de conservación de la energía y teoría de la evolución) venían a confirmar la progresión de la humanidad y la posibilidad de generalizar los hallazgos científicos a todas las esferas de la vida humana, esto es, encontrar las leyes naturales invariables.

La obra de Herbert Spencer (1820-1903), si bien comienza paralelamente a la de Comte, pertenece a este segundo impulso, y se propone realizar la síntesis filosófica de estos desarrollos científicos. Nacido en Derby, Inglaterra, fue educado por su tío, un pastor anglicano, quien le enseñó ciencias naturales, matemáticas, historia y política. Fue ingeniero ferroviario y

más tarde director de la revista *The Economist*; publicó obras sobre biología, sociología, ética y política.

En su trabajo de 1862, los *Primeros principios* de lo que sería su *Sistema de filosofía política*, Spencer plantea una reconciliación entre ciencia y religión.[4] En su primera parte, define "lo incognoscible": a diferencia de Comte, no cree que toda la realidad pueda ser conocida porque nuestro conocimiento permanece en los límites de lo relativo y nunca podremos acceder a lo absoluto (el tiempo, el espacio, la naturaleza, la fuerza, la conciencia, el pensamiento). Lo Absoluto es la fuerza misteriosa que se manifiesta en todos los fenómenos naturales, y aunque no podamos conocerlo ni definirlo, su acción se siente positivamente. El cometido de la religión, entonces, es presentar e interpretar este misterio de la causa última, mientras que la ciencia amplía continuamente los límites de lo conocido: la división de tareas establece que la ciencia se dedica a lo cognoscible y la religión a lo incognoscible. La ciencia es la "suma ampliada y perfeccionada de las observaciones corrientes", es la clasificación sistemática de los hechos y tiene ventajas evidentes para el progreso humano; pero tiene límites infranqueables, de los que debe dar cuenta la religión. "La religión es el sentimiento mismo de los límites del conocimiento", sin la cual el hombre se disolvería en su experiencia inmediata (Kolakowski, 1988:113).

Si tales son las tareas de la ciencia y de la religión, ¿qué le queda a la filosofía? Ella debe procurar el conocimiento más general, que unifica las ciencias particulares en un principio global: la evolución. Con el impulso darwinista, se cumple el sueño comteano: el hallazgo de la ley superior, la unificación de la ciencia en un solo lenguaje que pueda explicar las formas

4. Para Perelstein (1952), esta unión no es inocente, y responde a las características de la burguesía inglesa que nunca tuvo que enfrentar a la religión –como sí lo hizo la francesa, en su combate con el Antiguo Régimen–. Si bien la hipótesis es reduccionista (supone una identificación total entre filosofía y clase social), creemos que señala correctamente las características diferenciales de los intelectuales franceses e ingleses: para los primeros, el anticlericalismo era casi una marca de origen; para los británicos, en cambio, la preocupación central será cómo responder a la inquietud obrera y al movimiento cartista por la ampliación del sufragio, esto es, cómo "progresar ordenadamente", sin revoluciones de por medio. El historiador de la educación Brian Simon (1965) señala que las dos fuerzas de mayor peso en la educación de los obreros en aquella época eran los sindicatos y las iglesias; es fácil sospechar a favor de quién se inclinaría Spencer.

múltiples y cualitativamente diferenciadas de las variaciones. Spencer aborda la evolución tomando ejemplos de la biología, la psicología, la sociología y la ética. Se pasa de una forma menos coherente a una más coherente; de lo homogéneo a lo heterogéneo (por ejemplo: de organismos indiferenciados a organismos complejos); de lo indefinido a lo definido (por ejemplo: la división del trabajo). Se evoluciona de una homogeneidad indefinida e incoherente a una heterogeneidad definida y coherente, en pasos determinados necesariamente, tendiendo a una armonía y perfección crecientes. Los movimientos típicos son evolución y disolución (hasta nueva evolución), integración y diferenciación, siempre en sentido progresivo. El progreso, entonces, es una dinámica endógena, no un fenómeno contingente: es la necesidad de las mutaciones que lleva a una integración cada vez más armoniosa del mundo. Las causas últimas de esta ley, repetimos, pertenecen al orden de lo Incognoscible, por lo tanto, quedan en el dominio de la religión; pero las fronteras de la ciencia también se modifican.

Spencer va a pensar la sociedad como una continuación de la evolución cósmica y biológica. La sociedad se desarrolla según las leyes naturales y no es el producto de voluntades artificiales. Así, puede realizarse legítimamente la analogía entre la organización social y la organización biológica de los seres vivos. Puede observarse en ambos "un crecimiento considerable a lo largo del desarrollo, una diferenciación progresiva de las funciones, una dependencia creciente entre los elementos de la estructura y a la vez la independencia de la vida de la totalidad en relación a la duración de las partes" (Kolakowski, 1988: 119). Teniendo en cuenta la orientación social de su filosofía, la legitimación de los más fuertes, es casi evidente cómo y en qué sectores sociales, en esta analogía, van a distribuirse la razón y el sentimiento, la mente y el cuerpo. "La formación en el embrión de la endodermis, que da nacimiento al sistema nutritivo, y de la ectodermis en donde se desarrollan los órganos del movimiento, posee su parejo social: la división histórica en gobernantes y gobernados (estos últimos producen el sustento); asimismo la tercera capa que en el embrión dará más tarde el sistema vascular, presenta analogías con el Estado llano, empleado en la sociedad para el intercambio y la circulación de mercancías" (ídem: 120). Las comparaciones continúan: el capital es a la sociedad lo que los glóbulos rojos al cuerpo; los flujos de la sangre se asemejan a los del capital; el cerebro de la sociedad es el parlamento, que debe equilibrar las tendencias contradictorias de los distintos tejidos. Esta misma analogía sirve para explicarnos la historia de las sociedades: tal como la evolución de los tejidos, podemos considerar el desarrollo industrial.

Spencer rechaza la teoría de los tres estadios de Comte, su clasificación de las ciencias, y la religión profana con su orientación autoritaria. Proclama la independencia del individuo frente al Estado, y reduce a este al mínimo indispensable para el funcionamiento social. En relación con la ética, sostiene que la moral también está incluida en las leyes naturales, y que su único fundamento es la ley de supervivencia de los más aptos. "La lucha por la existencia y su consecuencia –la eliminación de los más débiles– son leyes reales y deben ser aceptadas como una norma", en la concepción positivista del mundo (Kolakowski, 1988: 123).

Resumiendo: el elemento distintivo de la teoría spenceriana es la interpretación biológica del universo social y humano, al que considera con parámetros mecanicistas, organicistas y evolucionistas. De ahí que su teoría fuera muchas veces llamada "darwinismo social", aun cuando no sostuviera los extremos racistas de otros exponentes de esta corriente, como Gobineau.[5]

1.2. La educación en la propuesta positivista

Señalamos inicialmente que el positivismo no fue solo una escuela filosófica sino que proponía una reforma social global.

En cierto sentido, puede decirse que esto era una herencia de las utopías de la primera mitad del siglo XIX, influidas por el doble impulso de la Revolución Industrial y de la Revolución Francesa. La idea de que la sociedad progresaba, y de que progresaba positivamente, alentó la confección de programas que perfeccionaran y previeran este desarrollo.

5. Algunos historiadores de la ciencia marcan las diferencias entre el "darwinismo social" y la teoría de Darwin. Spencer, aunque tomó la idea darwiniana de la lucha por la supervivencia, reemplazó el triunfo de los más aptos por el "triunfo de los mejores" –que no era lo que decía Darwin–. A la hora de pensar la sociedad, la siguió planteando como un agregado de individuos y no como un todo irreductible a las partes (como planteaba la biología de su época). En suma, según los historiadores de la ciencia, la apelación a la ciencia biológica era más una "pose" y un sesgo de la época que una imbricación teórica entre sociología y biología (cf. Greene, 1962).

En otro sentido, puede decirse también que el positivismo procesó de una manera peculiar la herencia de la doble revolución. Sobre todo para los franceses, este legado va a ser muy problemático: el fantasma del Terror revolucionario (1792-1794) y la restauración absolutista (1815) sobrevuelan todos los planteamientos políticos de la época. Según W. H. Simon (1965), tanto Comte como su archirrival Victor Cousin (espiritualista) se propusieron construir "un nuevo credo común que tomara el lugar de la religión católica que la revolución había socavado irremediablemente para los hombres educados. Cada uno se propuso elaborar una doctrina de la salvación social, y de la necesidad de una reconstrucción inteligente después de la crisis inaugurada en 1789". Puede entenderse mejor por qué el *orden* y la reconciliación y armonía sociales aparecen como elementos centrales de la prédica comteana. En el caso inglés, si bien la experiencia francesa era temida –sobre todo a partir de la Comuna de París, levantamiento obrero en 1871–, en el escenario político aparecían otros problemas: la agitación cartista de las décadas de 1830 y 1840, la ampliación del sufragio, la justificación de la empresa colonialista y del imperialismo.

En este contexto de cambio social acelerado, de temor a las revoluciones, de constitución de la esfera pública ciudadana y de ampliación de la dominación occidental sobre el resto del mundo, el papel de lo educativo, como formación de la conciencia social, pasó a un primer plano. ¿Cuáles eran los planteamientos centrales de los filósofos positivistas cuando se referían a la educación?

Comte, que nunca publicó ningún ensayo específico sobre el tema, analiza la cuestión de la enseñanza cuando se refiere a la difusión del positivismo como programa social. Señala que es necesario erradicar la enseñanza literaria y teológica, que solo produce ambiciones exorbitadas en el pueblo y que deforma a la elite dirigente (hasta ahora, ganada por la metafísica). Sostiene que la única escuela filosófica capaz de organizar a la sociedad, y no de criticar como la anterior, es el positivismo, y que su enseñanza deberá dirigirse ante todo a las clases proletarias. Su concepción de la sociedad supone la existencia necesaria de dos clases: los empresarios, necesariamente pocos y con recursos, que son quienes organizan a la sociedad; y los proletarios, que producen y están en lucha contra la Naturaleza. Es a ellos a quienes más interesa la enseñanza positiva, en tanto dominio de las leyes naturales y adquisición de un sentido del orden y de la solidaridad social (que debe volverse "involuntariamente familiar"). Comte cree que el pueblo "es ahora y debe seguir siendo indiferente a la posesión del poder político", pero su participación en el "poder moral" no solo no comporta peligros para las clases superiores sino que trae grandes ventajas. De extenderse la instrucción que reciben las elites y las clases medias a las clases populares, estas serán atraídas por ideologías metafísicas que pondrán en peligro el orden social. Es así como debe realizarse una profunda reforma de los contenidos de la enseñanza, y llevar esta educación reformada a todas las capas sociales. En esta etapa, Comte cree que "no debemos esperar, ni siquiera desear, una cooperación verdaderamente activa" de los gobiernos occidentales para esta preparación racional, porque su incoherencia e inconsecuencia solo traerían confusión. Pide que dejen a la escuela positiva predicar libremente su credo, ya que ellos también están preocupados por el logro de la paz y del orden. Pero ello vendrá cuando se instituya una política verdaderamente popular, que proponga primero una educación normal y luego un trabajo regular ("tal es el verdadero programa social de los proletarios"), y cuando se desarrolle un sentimiento moral positivo en todas las capas sociales.

Como se observa, su oposición a la enseñanza de su tiempo (pensemos en los colegios y liceos, y en las escuelas de hermanos) es irreductible; cree que los contenidos deben estar vinculados al trabajo y no a la especulación. La secuenciación de los contenidos de enseñanza debe seguir las leyes de evolución (los tres estadios) y de clasificación (las seis ciencias), ordenadas según la complejidad creciente y la generalización decreciente. No aparecen referencias a la lengua o la historia social o nacional; las seis ciencias se unen en pares, matemático-astronómica, físico-química, y biológico-social. A esto se agrega, aunque no se lo explicite, la formación moral positiva. Tampoco hay referencias a los maestros o a los alumnos, aunque se deduce que los primeros serán prioritariamente los filósofos y los segundos, los obreros.

En el caso de Spencer, su preocupación por la educación fue más directa. Uno de sus trabajos más conocidos –y que tuviera amplia difusión entre pedagogos argentinos como Rodolfo Senet– es su *Educación intelectual, moral y física* (1861), en la que realiza una clasificación de los contenidos que deberían enseñarse. No casualmente su primer capítulo se titula "¿Qué conocimientos son más útiles?". Como cabría esperar, la respuesta, "unánime", es la ciencia. Pero el recorrido que realiza para fundamentar el centro del currículo en las disciplinas científicas es igualmente revelador de sus concepciones pedagógicas.

Señala Spencer que hasta ahora en la enseñanza ha predominado lo agradable sobre lo útil, conforme a una sociedad en la que importa más parecer que ser. La enseñanza literaria, centrada en la memoria, solo sirve para el cumplimiento de ciertas convenciones sociales (erudición, buenas maneras, perfil estético), pero ello no ayudará al progreso social; y si fuera por la enseñanza de las *public schools*, "Inglaterra sería hoy lo que era en los tiempos feudales" (Spencer, 1983: 54). El criterio de utilidad, al contrario, establece que el fin de la educación es "preparar para la vida", para una vida completa: como ser biológico, como ser productivo, como miembro de una familia, como ciudadano, como individuo, que son las principales actividades de la vida humana (ídem: 36). Spencer analiza cuál es la disciplina más relevante para cada una de estas necesidades:

a) *Para la conservación directa del individuo,* es necesario que el individuo aprenda a cuidarse de los daños, conozca su naturaleza y la naturaleza exterior; y también que no incurra en malos hábitos que conviertan su existencia en una enfermedad (tabaquismo, alcoholismo). Aquí, los conocimientos indispensables, además de los que nos provee la Naturaleza espontáneamente, son la fisiología, la biología y la higiene.
b) *Para la conservación indirecta del individuo*, debe educárselo para proporcionarse los medios de subsistencia. Es necesario aquí conocer elementos de lógica y matemática, para el cálculo que continuamente usamos en la industria y el comercio; conocer las ciencias abstracto-concretas (mecánica, física, química), de aplicación directa en la industria, y las ciencias concretas (astronomía, geología, biología), que tanta influencia tienen en el desarrollo del comercio marítimo, de la explotación minera y de la producción alimentaria respectivamente. Por último, hay que conocer la sociología, que con una de sus ramas –la economía– nos ayuda a prever el funcionamiento social. Spencer, diferenciándose de la epistemología comteana, dice que "no basta conocer los hechos, cuando se está interesado en la producción y el cambio; es preciso saber también el porqué y el cómo de las cosas, las leyes de su encadenamiento", que solo nos da el conocimiento reflexivo sobre la empiria.
c) Deben valorarse altamente los conocimientos que sirven *para la educación de la familia*, porque finalmente todos los alumnos y las alumnas van a formar una, y ella es el pilar de la sociedad.[6] Los saberes más útiles para este fin son los principios de la fisiología, que nos enseñan cuál es la ley y los niveles de desarrollo físico de los niños; y la psicología, que nos dice que se progresa de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo, de lo indefinido a lo definido. Spencer se inclina por dejar libertad a los niños para que experimenten tanto en el plano moral como en el intelectual, y aprendan por sí solos las consecuencias de sus propios actos. A diferencia de Comte, que no le reconocía *status* científico a la psicología, Spencer sí lo hace y constituye a la infancia en un objeto de estudio tan valioso como la industria. El proceso de desarrollo humano es el más complejo de la Naturaleza, nos dice, entonces, "¿no es una locura no preparar al hombre para el cumplimiento de esta misión (educadora)?". Si no se educa correctamente a los hijos, estos le enajenarán su afecto, se sumirán en la rebeldía y en la ruina moral, y provocarán su propia desgracia y la de la sociedad (ídem: 61).
d) *Para formar al ciudadano*, ya hay en los currículos algunos elementos, como la enseñanza de la historia. Pero la historia que se enseña no es útil, porque se basa en fechas, héroes y batallas, sin dar otras nociones mucho más relevantes. Por ejemplo, debe enseñarse cómo una nación se ha formado y organizado, la evolución del Estado, el clero y el pueblo, la de la industria, etc. La única historia con valor práctico es la que es concebida como sociología descriptiva (descripción de organizaciones sociales pasadas) y comparada (proporciona elementos para repensar la actualidad, historia con valor ejemplar). Las bases con las que se analiza el pasado son las de orden y progreso: "El cuadro de los distintos siglos debe disponerse de modo que se vea cómo se modifican las creencias, las instituciones, los usos y las leyes, y la armonía de un edificio se funde en la armonía de otro edificio que le sucede. Este es el conoci-

6. Como señalamos, Spencer sostiene que la sociedad es la suma de los individuos, y que "los deberes del padre de familia tienen más importancia que los del ciudadano. Puesto que el valor y la fuerza de una sociedad descansan, en último extremo, en el carácter de los individuos que la forman, y la educación es el medio más seguro de influir en este carácter, naturalmente se deduce que la prosperidad social descansa en la prosperidad de la familia" (Spencer, 1983: 38).

miento del pasado que puede ser útil al ciudadano para dirigir su conducta." (ídem: 66). A ello debe sumarse la ciencia, esto es, las generalizaciones de la biología y la psicología, que son los intérpretes indispensables de la sociología.

e) Por último, *para el cultivo de las artes,* verdadero refinamiento de la vida (ídem: 39), también es necesaria la ciencia. Si bien todos nacemos con ciertas disposiciones (talento, genio, inclinación), solo si lo unimos a la ciencia puede alcanzar la plenitud de su fuerza. La ciencia es necesaria para producir obras artísticas, porque es indispensable el conocimiento de los materiales, pero sobre todo porque el arte debe reproducir lo más fielmente posible la realidad, y esto solo puede hacerse sobre la observación y el conocimiento científico. Así fue con el progreso pictórico (rechaza a los prerrafaelistas y admira el giro que introduce la perspectiva y el sombreado), así la escultura y la poesía también. Es necesario conocer además el efecto que van a producir en el espectador, que en tanto cuestión psicológica depende de leyes naturales, para producir obras en armonía con estas. La ciencia es importante para *apreciar* el arte, en tanto proporciona los elementos de juicio. Por último, la ciencia también es poesía, excita el ejercicio de la imaginación y el amor a lo bello. Hurgar en los misterios de la Naturaleza, ver en las capas de la tierra lo que ha escrito el dedo de Dios, es mucho más poético que el sentido común preocupado por los amoríos de María de Escocia (ídem: 77).

Si las ciencias son útiles para cada una de estas finalidades, también son indispensables como ejercicio mental. En oposición al currículo literario, Spencer señala que allí donde este ejercita sólo la memoria y promueve el dogmatismo, las ciencias desarrollan la inteligencia, la razón individual y la independencia del juicio, la perseverancia y la sinceridad. También proporciona una cultura religiosa superior: nuevamente, Spencer aclara que no cree que ciencia y religión estén enfrentadas. La ciencia es hostil a las supersticiones, pero no a la religión esencial. Lo irreligioso es negarse a contemplar las maravillas de la Naturaleza.[7]

7. Nótese que, siempre que se refiere a ella, lo hace con mayúscula: es el equivalente a Dios.

> [...] la ciencia inspira profundo respeto hacia esa uniformi-lad de acción que se revela en todas las cosas y una fe implícita en ella [...] Descubre que las leyes a que debemos sometemos son, a la par, benéficas e inexorables, ve que, ajustándonos a ellas, la marcha de las cosas tiende siempre hacia un grado mayor de perfección y de bienestar; insiste incesantemente en la observación de estas leyes, y se indigna cuando se las infringe. Por esta razón, al afirmar los eternos principios de las cosas y la necesidad de respetarlas, se muestra esencialmente religiosa (Spencer, 1983: 83).

La ciencia enseña verdades eternas y necesarias, y lo hace a través de una devoción que no es respeto fingido u homenaje puramente labial, sino por sacrificios del tiempo, del trabajo y del pensamiento. En este punto, la ética protestante de Spencer está completamente desplegada y no son necesarias lecturas entre líneas para afirmar que el culto a la ciencia viene a continuar y reafirmar el religioso. La relación con el saber, si bien hace otro recorrido –por la experimentación y la observación– tiene el mismo punto de llegada: el saber como verdad revelada, como culminación indiscutible.

Una vez establecidos los fines y los contenidos de la educación, Spencer pasa a analizar los métodos de enseñanza. Aquí, el inglés retoma los planteos de Pestalozzi –si bien luego se distancia–, reafirmando el rol de la psicología para establecer un buen método pedagógico. El principio fundamental de la educación es que "la distribución de los estudios y su método deben corresponder al orden de evolución y al modo de actividad de las facultades" (ídem: 98). Ahora bien, tener en cuenta y respetar al máximo el desarrollo natural, no implica adoptar un sistema completo de *laissez-faire,* dejar hacer. Discute implícitamente con la concepción de educación negativa de Rousseau, y lo hace desde la experiencia del salvaje de Aveyron:[8] es esencial el alimento del espíritu de los niños. La función de los padres y de los educadores es proporcionar las condiciones requeridas para el desarrollo infantil.

Donde Pestalozzi falla es en la aplicación de su método, ya que se necesitan individuos sumamente preparados y conocedores de la psicología para

8. Se trata de un niño encontrado en la selva de Aveyron, Francia, en 1800. Se le encarga al médico Jean Itard que lo eduque, al mismo tiempo que busca estudiarlo como un exponente del "buen salvaje" criado fuera de la sociedad. Victor -así lo llamaron- no aprendió el lenguaje y la escritura, y el experimento fracasó.

llevarlo adelante. El papel de los educadores es cumplido perfectamente por los filósofos, que conocen la ciencia y tienen juicio y potencia analítica, pero no por los maestros normales (ídem: 102). Cree Spencer que todavía no estamos en condiciones de implementar un sistema de esta naturaleza, y por ese motivo se refiere mayoritariamente a la educación parental y no a la escolar. Desconfía de las instituciones educativas existentes, y no avizora una reforma inmediata que las ponga a tono con los desarrollos científicos. Spencer sostiene que hay que establecer primero las bases de la psicología racional, científica, que fundan el arte de la educación. Algunos principios pedagógicos que deben seguirse, que se desprenden de las leyes de la evolución, son los siguientes:

1. ir de lo simple a lo compuesto;
2. de lo indefinido a lo definido;
3. de lo concreto a lo abstracto;
4. la educación del niño debe concordar, en su modo y orden, con la marcha de la humanidad (el supuesto es que la ontogénesis repite la filogénesis, y que la ciencia sigue los mismos pasos para avanzar en la historia social que en el niño; esto se conoce como el currículo de las épocas culturales, y había sido formulado en Prusia);
5. ir de lo empírico a lo racional;
6. estimular el desarrollo espontáneo del niño, diciendo lo menos posible y obligándole a encontrar lo más posible, confiando en la disciplina de la Naturaleza;
7. guiarse por los intereses y excitaciones del niño: si un conocimiento es agradable para él, es el indicio más seguro de que vamos por el camino correcto. Si esto no surge espontáneamente, debe fomentarse su interés, motivándolo para la experiencia.

Uno de los elementos centrales de su pedagogía son las lecciones de cosas, que combinan la experimentación con la generalización. Así, por ejemplo, las excursiones al campo deberían sucederse para aprender botánica o geología, o la observación por medio del microscopio para la biología, o la experimentación de gabinete en la química. Spencer nos previene contra la presentación rutinaria de estas lecciones a "decirles y mostrarles" cosas: así estaremos ocupando el lugar del niño, convirtiéndolo en receptáculo de juicios ajenos y privándolo del placer que da la actividad cuando la

corona el éxito. Libertad y competencia, esfuerzo y logro, son las claves del método spenceriano.

En relación con la disciplina, se inclina por una autoridad liberal, que se centre sobre todo en la "disciplina de la experiencia". Si se regulan despóticamente todos los aspectos de la vida infantil, los niños serán espíritus dóciles o rebeldes antagonistas. Antes bien, hay que someterlos a través de la internalización de la norma y de la culpa: muchas veces vale más la aprobación o desaprobación, el dolor o la indignación de los padres, que el castigo corporal.

Sintetizando: la pedagogía spenceriana centra el currículo en las ciencias, y así inaugura, junto con otros pedagogos de su época, la disputa entre el currículo científico y el literario, que se habría de prolongar varias décadas más. Plantea la *utilidad* social (para el orden social y el progreso material) como el criterio para seleccionar los contenidos, promoviendo otra articulación entre escuela y sociedad que la instituida por los colegios (*public schools*) de su época. El "cemento unificador" ya no es la moral positiva, como lo era para Comte, sino la ciencia, convertida en religión, verdad revelada. Reduce la pedagogía a la biología y la psicología, al tiempo que instaura la pretensión de convertir el arte de educar en ciencia regulada por leyes universales.

Lo llamativo es que, para fundar las bases de su sistema de enseñanza, recurra a las mismas fuentes a las que apelará después la escuela activa o nueva: Rousseau, Pestalozzi, Itard, la incipiente psicología experimental. Es cierto que el estudio de la personalidad y la inteligencia tiene, en Spencer, la finalidad explícita de asegurar un mejor dominio y orden social, lo que no aparece de la misma forma en los téoricos del escolanovismo. (Como ejemplo de esta finalidad explícita de dominio, señalemos que el filósofo inglés valora la independencia de juicio y la libertad individuales, pero se le eriza la piel ante las rebeldías y los antagonismos.) El ideal –tanto como para todo el positivismo– es el de armonía y cohesión social, que se hará bajo la supremacía de los más aptos.

Aunque pueden encontrarse continuidades con el modelo anterior, nos animamos a plantear que tanto la pedagogía spenceriana (que fue uno de los pilares sobre los que se erige la "pedagogía tradicional" de la escuela-mundo) como la pedagogía nueva, son expresiones del agotamiento de la vieja relación político-pedagógica instalada por los jesuitas, y de la búsqueda de nuevas articulaciones entre sujetos y Estado, escuela y sociedad. Más adelante retomaremos este tema.

2. EL POSITIVISMO Y LAS PEDAGOGÍAS TRIUNFANTES (1850-1900)

Ahora bien, ¿qué influencia tuvieron estos planteos en la generación de los discursos pedagógicos que fundamentaron la expansión del sistema educativo en la segunda mitad del siglo XIX? Sin duda, la confianza en la ciencia y en el progreso estaba muy extendida, al menos entre los círculos gobernantes e intelectuales; muestra de ello es que ambas ideas están en la base de distintas escuelas de pensamiento de la época, incluido el marxismo, el espiritualismo cousiniano y el krausismo. Pero creemos que los aportes específicamente positivistas, como la fundamentación del conocimiento en leyes naturales y el evolucionismo social spenceriano, no obtuvieron el eco y la adhesión supuestos en la gestación de los sistemas educativos modernos.

Si pensamos en los planteos spencerianos, en parte compartidos por Comte, sobre el currículo centrado en las ciencias y en la preparación para la vida, podemos afirmar que su repercusión fue pequeña en los currículos de la enseñanza elemental, y que tuvo mayor repercusión en la enseñanza media –aunque el currículo científico nunca destronó al literario–. Para la enseñanza elemental, nos remitimos al análisis de Benavot y otros (1991) que muestra el predominio de la enseñanza de las tres R (Reading-wRiting-aRithmetics) hasta bien entrado el siglo XX. Las ciencias naturales no se habían generalizado en todos los currículos analizados, y para 1920 ocupaban un sexto de lo que se dedicaba a la enseñanza literaria, y dos tercios de la enseñanza de ciencias sociales, igual que en relación con la enseñanza estética. Perdía también en relación con la enseñanza religiosa o ética. La formación profesional tampoco era relevante en el currículo de primaria.[9]

9. Si bien no hay datos globales para la segunda mitad del siglo XIX, estudios sobre la enseñanza de la lengua y de las ciencias sociales (Meyers y otros, 1992) indican que la lengua nacional, las matemáticas y la formación moral y religiosa ocupaban la mayor parte del currículo. Datos posteriores (período 1920-1944) sobre los porcentajes del tiempo lectivo dedicado a cada asignatura indican, en orden decreciente: lengua (35,3 %), matemática (15,4 %), educación estética (9,2 %), ciencias sociales (8,8 %), educación religiosa o ética (6,9 %), educación profesional y materias prácticas (6,2 %), educación física (6 %), ciencias naturales (5,2 %), educación para la higiene y la salud (0,9 %). La adopción del "currículo moderno estandarizado", conteniendo lectoescritura, cálculo, ciencias naturales y sociales, parece haberse dado en la primera mitad del siglo XX (Benavot, 1991).

Si la formación moral –como propone Comte– parece haber sido relevante como fin educativo, es difícil sostener que sus bases filosóficas fueran estrictamente positivistas. Más adelante abordaremos este problema.

El aspecto en el que el positivismo parece haber tenido más influencia es en la búsqueda de una pedagogía con bases científicas. En esta búsqueda confluyen tanto las necesidades estatales de uniformizar y controlar el método de enseñanza para las masas (vía la creación de un cuerpo de docentes/servidores del Estado: los maestros normales) como las propias necesidades de estos de establecer las diferencias con los curas y otras corporaciones enseñantes, y las "reglas de juego" de su campo técnico-profesional. Los fundamentos científicos, queda claro de acuerdo con la prédica positivista, debían buscarse tanto en la psicología como en la biología (muchas veces, aunque no siempre, confundidas).

En los apartados siguientes analizaremos la constitución de algunas pedagogías triunfantes o hegemónicas, al menos transitoriamente, en el reino de Prusia (actual Alemania), los Estados Unidos, Francia e Italia, tratando de rastrear la influencia de los postulados positivistas y su articulación a otros discursos políticos, sociales y escolares.

2.1. El herbartianismo en Prusia y los Estados Unidos

El proceso de generación de una de las pedagogías triunfantes, el herbartianismo, muestra que más que apelar indiscriminadamente a la ciencia de su época –*v.g.* la psicología experimental de Wundt– se busca el fundamento en una relectura de las tradiciones pedagógicas que mejor se ajustaban a estos requisitos. Como vimos en el caso de Spencer, Pestalozzi era una referencia obligada, pero más lo va a ser la obra de Johann F. Herbart (1776-1841), figura hasta entonces opacada por el suizo y por Froebel.

En Prusia es donde más tempranamente se avanzó hacia la fundamentación científica de la pedagogía. Esto guarda relación con el desarrollo del sistema educativo prusiano, uno de los que más tempranamente decreta la obligatoriedad escolar (1763) y funda escuelas normales. T. Ziller (1817-1882), en su tesis de graduación en Leipzig, sostuvo que la enseñanza no era un arte, como decían Pestalozzi y Froebel, sino una tecnología que debía aplicar principios científicos de forma previsible. Para

Ziller, estos principios pueden hallarse en la psicología de Herbart, en su teoría del conocimiento, que contenía una clasificación de las relaciones externas del mundo real –el mismo presupuesto del positivismo–, excluyendo su costado metafísico y el ideal virtuoso y trascendental (Bowen, 1985). Ziller propuso un currículo centrado en las ocho grandes épocas de la historia europea ("centros de concentración"),[10] que se organizaban en lecciones graduadas siguiendo los pasos herbartianos: claridad, asociación, sistema y método.

Quien terminó de popularizar a Herbart en Prusia fue Wilhelm Rein, profesor de la Universidad de Jena desde 1885. En su *Teoría y práctica de la instrucción de la escuela popular según los principios herbartianos*, el más conocido manual herbartiano, transforma las cuatro etapas de Herbart en cinco pasos: la preparación, la presentación, la asociación, la generalización y la aplicación, que se corresponden con el razonamiento inductivo empirista. Incorporaba también las "lecciones de cosas", y las "ocupaciones" –degradadas a artesanía en plegado y corte de papel–, así como actividades claramente preparatorias para el trabajo fabril como la costura o el trabajo de taller (ibíd.).

Durante la segunda mitad del siglo XIX, el sistema educativo prusiano aparecía como el más efectivo y de mayor desarrollo científico. Muchos pedagogos estadounidenses viajaron a ese país europeo para estudiar su sistema educativo, como Horace Mann a mediados de siglo, y más tarde los tres puntales del herbartianismo estadounidense –Charles DeGarmo y Charles y Frank McMurry–; así como el comisionado de los Estados Unidos para educación William T. Harris, y John Dewey, por entonces profesor en Chicago. La fascinación con las ideas de los herbartianos fue inmediata.

La Sociedad Nacional Herbart se fundó en 1892, y tuvo entre sus miembros fundadores a Charles DeGarmo, Frank y Charles McMurry, Joseph Rice, Francis Parker y John Dewey. La propuesta herbartiana en los Estados Unidos denunciaba la caducidad de las viejas pedagogías humanistas y del currículo centrado en las disciplinas, y proponía la generación de otra,

10. Las épocas eran: leyendas épicas, Robinson Crusoe, historia de los patriarcas bíblicos, jueces en Israel, reyes de Israel, vida de Cristo, historia de los apóstoles, la reforma (Bowen, 1985: 43).

fundada sobre el estudio científico del niño y de la enseñanza (Kliebard, 1986).[11]

En la traducción estadounidense, el herbartismo de Ziller y Rein sufre dos transformaciones importantes: por un lado, pierde el carácter ético y filosófico general, y por otro, la concepción holista del conocimiento. El supuesto de Charles McMurry cuando escribe *Los elementos del método general* es que el niño es incapaz de recibir e interpretar correctamente la experiencia, por lo que si se quiere llegar a una visión ampliada, es necesario aclarar todas las percepciones confusas y defectuosas (Bowen, 1985). Las lecciones de cosas son valiosas, porque con ellas el niño cobra conciencia de la acción directa de sus sentidos sobre el mundo exterior. A diferencia del holismo de Herbart, para quien el hombre es indisociable de la naturaleza, y aprende por interrelación orgánica, McMurry decía que la mente y el cuerpo están separados, este debe estar quieto mientras la primera aprende. El maestro debe estar constantemente guiando la percepción y trabajando sobre los procesos inductivos para formar "las verdades generales, los conceptos, principios y leyes que constituyen la ciencia", "organizar el contenido en libros de texto bien elaborados, y asegurar que son almacenados de la manera adecuada" (ídem: 470). En *El método de la recitación* se exponen en cinco lecciones las etapas herbartianas, estableciendo las leyes fundamentales que subyacen a la pedagogía, que son las del razonamiento inductivo y la producción de generalizaciones. Siguiendo los cinco pasos, en todas las materias, la enseñanza se convertía en tecnología, reproduciendo en la mente del niño los paradigmas que se creía que contenían conocimientos científicos. A esto se suman las nuevas doctrinas del interés (centrarse en el espectro de preocupaciones posibles del alumno) y la correlación (relación entre las materias).

11. La relación de los herbartianos con la propuesta spenceriana no fue muy amigable. Dewey escribió artículos contra la concepción evolucionista etnocéntrica de Spencer, y Rice criticó la falta de espacio para la acción inteligente si solo actúan las leyes cósmicas. Para darse una idea del conservadurismo del sistema educativo estadounidense de la época, cabe mencionar que en Yale, en 1879, el presidente de la universidad prohibió al profesor W.G. Summer que diera como texto el *Estudio de la sociología* de Spencer, porque "ataca toda filosofía teísta de la sociedad y de la historia, y resulta inadecuado para las mentes jóvenes de los no graduados" (Bowen, 1985: 452). Spencer, por otra parte, visitó los Estados Unidos en 1882 con mucho éxito.

La idea de base era que "todo procedía del maestro, todo tenía que pasar primero por su mente", y la mayor parte de las veces se cayó en la verbalización y la memorización como métodos prioritarios. El interés se convirtió en un problema de cómo motivar al alumno, y por correlación se entendieron las relaciones más que forzadas entre asignaturas. El currículo centrado en las épocas históricas se "tradujo" en términos de las asignaturas –que seguían siendo dominantes–, perdiendo el potencial de reestructuración del conjunto. Según Kliebard (1986), sobre esta base se difundió la idea de una educación científica en los Estados Unidos, con gran influencia en las escuelas normales.

La Sociedad Nacional Herbart se diluyó en 1900, para formar la Sociedad Nacional para el Estudio Científico de la Educación, en el que se fueron perdiendo los trazos específicamente herbartianos para dar paso a la psicología conductista y al paidocentrismo. "En general, los énfasis herbartianos en el desarrollo y el crecimiento infantiles y en los intereses del niño fueron desplazándose mansamente hacia la corriente mayoritaria del movimiento para el estudio del niño", cuya preocupación central era oponerse al currículo humanista y centrado en las necesidades sociales (Kliebard, 1986: 34). Otra línea que se desprende del movimiento inicial, liderada por Dewey, será la que trate de combinar intereses del niño con necesidades sociales, buscando la fundamentación en la psicología del pragmático William James.

Si bien el herbartianismo no alcanzó nunca a convertirse en pedagogía triunfante a nivel del conjunto del sistema educativo estadounidense, sí logró imponer la pretensión científica de la pedagogía, que daría lugar después a otros movimientos curriculares como el paidocentrismo, el conductismo y el eficientismo.

2.2. *La enseñanza republicana francesa y el positivismo*

Pasemos ahora al caso francés. Aquí, la búsqueda de bases científicas para la pedagogía estará muy vinculada a la realidad política contemporánea. Los problemas políticos y sociales de la III República que se decreta con la caída de Luis Napoleón, a los que suceden la derrota de Sedan frente a Prusia (1870) y el levantamiento de la Comuna de París (1871), son los que estructuran la expansión educativa. Es nuestra opinión que en Francia

la articulación del discurso pedagógico estatal se realiza fundamentalmente en clave política, y no psicológica-científica como en Prusia y los Estados Unidos: el maestro contra el cura, la escuela francesa contra la escuela prusiana, el buen alumno contra el *communard* (miembro de la Comuna).

Afirmar la primacía de la política en la formulación de la pedagogía triunfante en Francia no implica negar la existencia de otros componentes. El republicanismo (la identidad que viene a sintetizar el movimiento anticlerical y nacionalista) toma el positivismo como una de sus fuentes principales. Como señala Mayeur (1978: 140), "matizadas o desfiguradas, las ideas positivistas entran en la Vulgata del republicano medio". Continuando la tradición iluminista de lucha contra "el oscurantismo y las supersticiones", el racionalismo positivista y la masonería formarán parte del credo de la III República. El positivismo es, en la Francia de este momento, el *esprit du siècle,* clima de una época signada por el anticlericalismo.

Los discursos pedagógicos que se van gestando plantean mucho más fuertemente la noción de una enseñanza moral que de una enseñanza científica. El logro de la cohesión social es el primer objetivo de la política republicana; como dice Jules Ferry, uno de los organizadores de la enseñanza republicana: "Si prestamos tanta atención al orden, si lo consideramos como el cimiento fundamental del edificio republicano, es porque el orden es la condición primera, la condición esencial del progreso" (Ferry, discurso de 1883; en Barral, 1978:159).

Puede considerarse que es en este énfasis puesto en la enseñanza moral donde la influencia comteana es más fuerte, aunque no deja de ser problemática. Nadie discute la importancia pedagógica de la moral ("una sociedad sin Dios no podría sobrevivir mucho tiempo", dice Jules Simon, primer ministro de Instrucción Pública de la República; "hay que hacer obra de educación y no de escepticismo", dice Octave Gréard, inspector), pero sí se discuten sus contenidos: ¿debe ser un Dios personal o uno impersonal, cuyo lugar puede ser ocupado por otros credos religiosos o científicos? Triunfa la postura de Ferdinand Buisson, director de la enseñanza primaria, deísta y espiritualista. Coherente con ello, la ley de 1882 sobre laicidad no establece la desaparición de la enseñanza religiosa, sino que la relega a un día por semana, fuera del horario de clase, permitiendo que se enseñen otros credos. Los programas de 1887 dicen que debe enseñarse "la moral de nues-

tros padres", apoyándose en el espiritualismo; y la enseñanza de los "deberes para con Dios" se mantiene en los programas hasta 1923. La escuela de la "moral independiente", sostenida por un grupo de positivistas ortodoxos que proponen considerarla como otra ciencia autónoma, siempre fue minoritaria, en gran medida por todas las ambigüedades que presentaba para su enseñanza (cf. Mayeur, 1978).

La enseñanza científica tenía un peso importante en los planteos comteanos; el propio Littré se encarga de redactar un plan de estudios que prevé, a partir de los 15 años, la sucesión de las seis ciencias en períodos de seis meses cada una. Pero esto suscita la polémica: ¿la enseñanza debe seguir el mismo proceso que la investigación?, ¿qué hacer con las letras? "Ellas deberán convertirse a la ciencia", responde el discípulo de Comte, pero no encuentra mucho eco. La clasificación de las ciencias es pronto olvidada, y la herencia queda resumida en el término vago de "ciencia", con poco peso relativo en la enseñanza elemental.

Es que los sentidos mismos que constituyen el discurso pedagógico estatal están vinculados a otros universos discursivos: el del nacionalismo y el de la república, con el doble enemigo prusiano y "communard" (de la Comuna obrera de París). La intención de formar al pequeño ciudadano, al pequeño soldado, cruza la mayor parte de los programas y de los libros de lectura. Importa más la formación nacionalista y moral que la adquisición del razonamiento inductivo. Esto va a ser particularmente claro en la enseñanza de la historia: si en la historiografía prospera la corriente positivista, en la escuela los libros de texto promoverán una historia patriótica con una presentación mitológica de algunos héroes como Juana de Arco (convertida en santa) y Carlomagno (cf. Amalvi, 1984), y basada en fuentes literarias ("no confiables" según los parámetros positivistas). Jules Ferry dice en 1885: "Habría que haber sido ciego en 1870 y cómplice en 1871 para no darse cuenta de que, en estas dos pruebas terribles y dolorosas, no habríamos podido salvar ni el honor de Francia ni a la propia Francia sin dos cosas: el sentimiento persistente de la unidad nacional y lo poco que quedaba de un gobierno unitario y descentralizado" (Barral, 1978: 158). Y estas dos cuestiones no figuraban en el discurso comteano, temeroso de los excesos de 1848 y favorable a una dictadura, internacionalista y racionalista. La política republicana debía encontrar otras fundamentaciones para la elaboración de la "táctica escolar", tomando la expresión de A. Puiggrós (1990), y lo buscará también en el espiritualismo cousiniano.

En cuanto a la enseñanza secundaria, la incorporación de contenidos científicos se hará a través de una rama (la enseñanza especial, transformada a partir de 1891 en "enseñanza moderna", que excluye las lenguas clásicas, pero que no habilita para entrar en la universidad), y yuxtaponiendo en la enseñanza clásica las materias científicas con el latín y el griego. Nuevamente, se generan controversias por la sobrecarga horaria, y un movimiento de padres denuncia las consecuencias nocivas del enciclopedismo ("*surmenage* de los alumnos"). La solución, o más bien el compromiso, llegará en 1902, con la institución de un ciclo inicial común y una diversificación de las orientaciones (lenguas modernas-ciencias, lenguas-latín, letras clásicas). La primera versión, variante más "científica" y moderna de todas, no permite el acceso directo a todas las carreras universitarias y obliga a otro examen –además del *baccalauréat*[12]– para la cátedra secundaria o universitaria (cf. Ringer, 1989).

Que estas soluciones de compromiso no satisfacen a las corrientes positivistas más ortodoxas, lo expresa la siguiente opinión de la Sociedad para el Estudio de los Problemas de la Enseñanza Secundaria (1898).[13]

> La Sociedad recomienda la organización de un currículum secundario paralelo al currículo clásico pero que, lejos de imitarlo, se distinga claramente de él, y esté plenamente concebido para formar campesinos, comerciantes, manufactureros y colonizadores, no dándole el conocimiento técnico que aprenderán en escuelas especiales o en la práctica de sus profesiones, sino a través de una cultura general de la inteligencia y una bien orientada educación del carácter y del espíritu, para desarrollar en ellos las cualidades útiles en su vida ocupacional tanto como un gusto por el ejercicio de sus profesiones (cit. por Ringer, 1989: 79).

Es que, como señala Mayeur, el error del positivismo fue pensarse a sí mismo como un punto de partida absoluto, y el punto de llegada de la civilización: este deseo apocalíptico muestra muy bien hasta qué punto era una filosofía de la primera mitad del siglo XIX, confiado todavía a la utopía. Su

12. Examen final de la escolaridad secundaria para habilitar la entrada a las universidades y grandes escuelas.

13. Fundada en 1879 por Michel Bréal, famoso filólogo y uno de los organizadores de la enseñanza secundaria, reunía a 400 miembros universitarios, y es considerada como uno de los puntales del positivismo en la educación francesa (cf. Mayeur, 1978).

gran ilusión fue pensar que el sistema educativo francés, venerable y tradicional, podía hacer abstracción de su pasado para seguir todas las prescripciones del método positivo.

Señalamos anteriormente que uno de los aspectos en que el positivismo tuvo una efectividad importante fue en la constitución de una pedagogía con pretensiones científicas. En el caso francés, la pedagogía triunfante está expresada en el grupo de profesores de filosofía y normalistas que dirigen el sistema educativo durante el último tercio del siglo. Una de las obras cumbres de este grupo es el *Dictionnaire de Pédagogie* editado por Férdinand Buisson entre 1882 y 1887 (con una segunda edición en 1911, que incorpora a Durkheim como redactor de los términos clave "educación" y "pedagogía").

En su primera versión, el diccionario se dividía en dos partes de dos tomos cada una: la primera ("teórica") se refería a la doctrina, la legislación y la historia de la enseñanza primaria; la segunda ("práctica") era un manual de instrucción para los maestros, mostrando la aplicación práctica de los principios pedagógicos a cada asignatura. Se editó en cuadernillos durante cinco años, y vendió 12.000 ejemplares promedio de cada tomo (había 55.000 docentes en ejercicio). Su poder de estructuración de las prácticas y de las identidades pedagógicas parece haber sido muy grande (cf. Nora, 1984).

En este diccionario, la pedagogía se define como una ciencia y un arte. Es una ciencia, en tanto su sustancia está "mucho menos en los procedimientos que pone en práctica que en las razones teóricas por las cuales encuentra esos procedimientos, o los juzga y los coordina" (Buisson, 1882: 2238). Es "el estudio metódico, la búsqueda racional de los fines que se proponen para educar a los niños y de los medios más apropiados para esos fines" (ídem). En el objeto de la pedagogía, la educación moral prima sobre todo el resto, porque el caracter del hombre importa más que su vigor, su salud o su saber. Buisson dice que si hubiera que elegir, sería mejor seguir a Littré asignándole como único objeto la educación moral, antes que reducirla al estudio de los procedimientos y de los métodos de enseñanza.

Vemos cuán lejos nos hallamos de los herbartianos, sobre todo en su vertiente estadounidense, pero también de Spencer y su educación integral. La pedagogía es una ciencia moral, con un objeto más concreto y específico; y su vecina más próxima es la política. Para ambas (pedagogía y política) es difícil acordar si son ciencia o arte, porque tienen por fin la acción y no el saber. Pero todo arte requiere de ciencia, de conocimientos, aunque más no fuera a partir de coordinar y sintetizar los usos existentes y dirigirlos hacia un propósito de saber. Si le negamos el carácter científico, seremos esclavos de la práctica sin teoría, de la recolección de procedimientos, sin otra autoridad que el uso corriente (la experiencia). "Ciertamente, el uso corriente es un gran maestro", teniendo en cuenta que apuntamos directamente a la práctica; y la experiencia que debe recuperar la pedagogía es la personal de cada maestro y la de la historia de las doctrinas y sistemas pedagógicos. Pero "uno no aprovecha la experiencia propia y de los otros sino a condición de interpretarla con justicia: la historia debe ser leída con crítica" (ídem: 2239). En esta formulación, se encuentran las huellas de una historiografía positivista (la idea de crítica "justa" de una historia objetiva), pero más fuerte es la inclusión –política– de los saberes en curso.

Las fuentes de la pedagogía serán la psicología (para definir la naturaleza del hombre) y la moral (para definir qué debe ser), la historia y la fisiología, pero abarcan también otro tipo de reflexiones –metafísicas, a veces– y de creencias. La diferencia entre un educador que busca seguir una doctrina pedagógica y el que piensa que puede prescindir de ella es que el primero somete a escrutinio reflexivo una convicción racional, mientras que el segundo se abandona a preferencias irreflexivas y opiniones ya hechas. "¿Qué hay más indigno en un hombre que aspira a formar a otros?" (ídem: 2240). La rutina es la muerte de la educación: "La educación, la más viviente de todas las artes, pretende modelar lo más libre del mundo, el alma; si tiene sus reglas científicas, una de sus reglas es que no debe encerrarse en las fórmulas. Su primera condición es la flexibilidad, pues debe diversificarse infinitamente según las circunstancias y las necesidades" (ídem: 2240). En la pedagogía buissoniana, "la puerta siempre estará abierta a las iniciativas personales".

Veamos, por último, más detalladamente algunas cuestiones de la práctica pedagógica que se modifican a partir del triunfo de esta pedagogía republicana-buissoniana. Analizando la historia de la enseñanza de la composición en las escuelas francesas, André Chervel relata las consecuencias para la relación con el saber y para la constitución de los sujetos pedagógicos de esta "revolución pedagógica" de 1880 que extiende la composición a todas las edades:

> En tanto la pedagogía tradicional se dirigía esencialmente a la memoria, de ahora en adelante conviene apuntar a la inteligencia del niño, cuya existencia se reconoce por fin; apelar a su sentido moral en otra manera que la recitación del catecismo, despertar sus sentimientos estéticos, hacerlos salir de la pasividad y del silencio en que lo encerraban. Se subraya ahora la importancia de la "lectura inteligente", y la "lectura mecánica" ya no es considerada un objetivo satisfactorio para la escuela. Las lecturas, por otra parte, deben ser explicadas, al mismo tiempo que en la secundaria se va a extender la explicación de los textos. Se afirma, y se comienza a tolerar incluso, el derecho de los alumnos a la palabra, controlada, por supuesto, corregida por el maestro: porque la expresión oral es reconocida como precedente a la expresión escrita [...]. Las lecciones de cosas se vuelven uno de los auxiliares obligatorios de la redacción, para la ampliación del vocabulario. Los textos de lectura de la primaria se renuevan totalmente; la poesía penetra por fin la escuela. Con ella se introduce un nuevo ejercicio: la recitación clásica que sustituye a la antigua "recitación", la recitación del manual de gramática, del catecismo o de la aritmética (Chervel, 1987: 29-30).

En el secundario, el alumno va a tener espacio para la lectura privada o particular, a la que era absolutamente hostil el modelo antiguo jesuítico. Las consecuencias de esta renovación pedagógica que buscaba uniformar y controlar las prácticas fueron al parecer más paradójicas de lo que se ha sospechado, abriendo paso –todavía tímido– a cuestionamientos de la relación saber-poder centrada en el docente y en la creencia en la ciencia como verdad revelada, como los que poco después va a formular el escolanovismo.

En suma: en este breve recorrido por la estructuración del sistema educativo francés en la segunda mitad del siglo XIX, creemos que el positivismo es más un lugar de referencia, poco definido, que una doctrina que se sigue ortodoxamente. Aunque proporciona los temas (la ciencia, la utilidad de los conocimientos) y las técnicas (lecciones de cosas, ejercicios intelectuales), al pasar a la escuela es reordenado según otra lógica que subordina los pasos científicos a la política de construcción del dispositivo escolar republicano. Cabe destacar que la fundamentación científica de este incluía algunos aspectos contradictorios, como el énfasis –debilitado– en la psicología infantil y en el adoctrinamiento nacionalista y cívico, términos que en los Estados Unidos dieron origen a movimientos curriculares enfrentados (paidocentrismo *vs.* sociocentrismo).

2.3. *Los programas positivistas italianos (1888)*

El caso italiano proporciona otros elementos para analizar esta imbricación particular en la que se gestan los discursos pedagógicos hegemónicos a fines del siglo pasado, y el papel que el positivismo desempeñó en ellos. Italia termina de unificarse en 1870, con la anexión de Roma, y los problemas políticos y sociales en la integración nacional son muy agudos.[14] En 1876 asume un gobierno liberal que promulga las leyes de obligatoriedad y gratuidad de la escolaridad primaria hasta los 9 años de edad, estableciendo tres años de escuela. Esta ley establece que los contenidos mínimos serán la lectura, la caligrafía, rudimentos de lengua italiana, aritmética y sistema métrico, y nociones de los deberes del hombre y del ciudadano, sin hacer mención a la enseñanza religiosa.

Años más tarde, en 1888, se le pide al filósofo positivista Aristide Gabelli que confeccione los programas de la escuela primaria, ampliada a cinco años. Si bien nunca se constituyeron en pedagogía triunfante como el herbartianismo o el "buissonismo" francés republicano, su análisis es interesante porque representa uno de los casos más claros de "traducción" por la misma persona de la filosofía positivista a la pedagogía.

Los programas de Gabelli comparten con la inspiración positivista varios postulados, y muchos párrafos parecen haber sido escritos por Spencer, como el referido a los fines educativos: "Dar vigor al cuerpo, penetración a la inteligencia y rectitud al ánimo", o las críticas al formalismo ambicioso de la pedagogía tradicional. El fin de la escuela es "poner en manos del alumno, por medio de estos conocimientos, el instrumento para que pueda, con su experiencia cotidiana, aprender de los otros y devenir el maestro de sí mismo" (citado en Catarsi, 1990: 209), tarea que compete prioritariamente al maestro. Las materias de enseñanza son: lengua italiana, escritura y caligrafía, geografía, historia, física y ciencias naturales, aritmética y geometría, y nociones de los deberes del hombre y del ciudadano.

14. Decía Massimo d'Azeglio en la primera reunión del parlamento italiano: "Hemos hecho Italia, ahora tenemos que hacer los italianos". La escuela era uno de los instrumentos más importantes para este fin integrador, teniendo en cuenta que la mayor parte de la población era analfabeta (datos de 1871: 71 % de analfabetos en la población adulta; 1901, 49 %; 1911, 39 %) (cf. Anderson, 1991).

En relación con la enseñanza del idioma italiano, encontramos paralelos con lo descrito por Chervel para la enseñanza del francés. Debe destacarse que la enseñanza del idioma nacional condensaba los problemas de constitución de la nación italiana, ya que al momento de producirse la unificación solo hablaba italiano el 2% de la población (cf. Anderson, 1991). En este aspecto, Gabelli recomienda abstenerse de la enseñanza gramatical tradicional, que solo produce aburrimiento y deserción de los niños, comenzando por afirmar la expresión oral para pasar luego a la escritura. En la expresión oral, el maestro podrá hablar el dialecto, aunque debe usar prioritariamente el italiano, y corregirá todos los "defectos" e "incorrecciones" de pronunciación propios de la provincia. Un instrumento central para la enseñanza de la escritura es el dictado, y en menor medida la composición, guardándose de buscar temas que el alumno haya experimentado: "Nada es más repugnante al método que se recomienda en este programa que una descripción del mar hecha por quien ha vivido siempre en la montaña, o una de la montaña por quien habita a la vera del mar" (Catarsi, 1990: 212). Hay así inclusión de la cultura propia como fundamento del aprendizaje, aunque el punto de llegada implique su desvalorización.

La enseñanza de la geografía también ocupa un lugar relevante, no tanto por sus obvias consecuencias para la formación nacionalista como por su originalidad didáctica. El eje de su enseñanza es la carta geográfica, empezando por la representación de las cosas cercanas: los bancos, el aula, la escuela, la calle; después deberá hacer un diseño de su pueblo, de las plazas y los mercados, de sus calles y aledaños; luego la ciudad más cercana, hasta llegar a Italia y al mundo. En todo momento, lo que importa es que el dibujo represente la realidad (recordar la visión de Spencer sobre la educación estética), y que el niño adquiera sentido de las proporciones y perspectivas. Lo novedoso es que se parte de su propio entorno.

Pese a la orientación general "metodista", el énfasis es fundamentalmente moral y patriótico. En lo referido a las nociones sobre los deberes cívicos, prescribe que el alumno debe ser educado "en el deber de gratitud y devoción hacia Dios, en la sumisión y obediencia hacia sus padres, los maestros y todos los mayores de edad" (Catarsi, 1990: 32). Mantiene la enseñanza religiosa, como garantía de educación moral: como en el caso francés, la necesidad del Concordato supera a las convicciones filosóficas o ideológicas.

En cuanto a la enseñanza patriótica, el papel mayor lo cubre la historia. Su enseñanza "tiene por fin principalmente inspirar con el ejemplo a los niños el sentimiento del deber, la devoción del bien público y el amor a la patria" (cit. en Catarsi, 1990: 39). Gabelli dice: "La historia en la escuela elemental no puede consistir sino en relatos vivaces y debe hablarle a la fantasía" (ídem: 39). Los datos que debe transmitir el docente se referirán a nacimiento y vida de los hombres ilustres, eventos memorables, monumentos históricos, etc. Contradictoriamente con otras materias, en la enseñanza de la historia se comenzaba por la historia antigua, viéndose también la historia hebrea (para algunos, una forma de mantener la historia sacra), griega y romana (recuérdese también la noción herbartiana de que la ontogenia recapitula la filogenia). En la tercera clase se analizaba la historia italiana, desde la Roma imperial, la Italia de las comunas, el dominio español, para resaltar la gesta y el ascenso de la Italia saboya y nacional, y la labor de los Padres Fundadores. Al mismo tiempo que plantea esto, afirma que "como en todo lo que se enseña en la escuela [la historia] debe ser puesta en conexión, siempre que sea posible, con el mundo en que el alumno vive". Por ello, para quienes viven cerca del mar, como Génova, Nápoles o Venecia, el maestro se centrará preferentemente en las batallas navales y en los viajes y descubrimientos marinos. A los datos referidos deberán agregársele ejemplos, recurriendo a las costumbres de la época, sus usos, habitaciones, modas; por ejemplo, hacer referencia a las vestimentas, las cabalgaduras, las calidades de las armas, etc.

Llama la atención en estos "programas positivistas" el peso del activismo y la consecuencia en sostener el razonamiento inductivo para la mayor parte de las materias; como sorprende asimismo la presencia de lo religioso y lo moral-patriótico. Creemos, como hemos señalado antes al pasar, que esta coexistencia se debe al programa de construcción de la nación italiana que proponía la república liberal, de inclusión subordinada de las diferencias regionales. Se reconocían puntos de partida culturalmente heterogéneos, y se postulaban caminos de integración a un modelo único, con una fundamentación científica "incuestionable". Los programas educativos del positivismo italiano se recortan con características peculiares, más consecuentemente spencerianos aunque articulados por las necesidades de construcción de la nación.

La vigencia de este programa positivista fue muy breve; en 1894, la reacción conservadora promoverá una reforma total, basándose en la lon-

gitud y complejidad del anterior. El "programa vivo del buen sentido italiano" ha sido siempre "leer, escribir, hacer cuentas y devenir un hombre bueno y trabajador", y a eso hay que volver (cf. Catarsi, 1990: 222). Los programas de Gabelli quedarán como una de las experiencias más innovadoras dentro de la historia educativa italiana, y algunos de sus postulados (orden de los conocimientos, lugar del dialecto) no serán retomados hasta los programas de Lombardo Radice, en los inicios del fascismo (1923).

3. A MODO DE COROLARIO: ¿EXISTIÓ LA PEDAGOGÍA POSITIVISTA?

Hace veinte años, en un interesante estudio sobre las concepciones didácticas en los orígenes del sistema educativo argentino, Tedesco (1972) se planteó si existió la pedagogía positivista, y respondió que sí, señalando entre sus características principales:

- la reducción de la pedagogía a la psicología;
- la reducción de la psicología a la biología, por lo que los rendimientos escolares se explican a través de la herencia y la raza;
- la preocupación central en el método;
- el centro en el docente (autoritarismo docente);
- la desconfianza en los actores (docente, alumno), pero confianza en la acción externa que movilizaría las capacidades naturales individuales desde afuera.

Si bien serían necesarios estudios más profundos y detallados de cada caso, y de muchos otros que no abordamos, creemos que del recorrido realizado por los intentos de "traducción" pedagógica del positivismo y por lo que hemos llamado pedagogías triunfantes en distintos sistemas educativos de fines del siglo XIX aparecen menos puntos en común entre ellas y varias divergencias nacionales.

Entre los elementos compartidos destacamos la preocupación por el método, esto es, por fundamentar científicamente la pedagogía, y la confianza en la ciencia, que no era un elemento específicamente positivista. La apelación a la psicología fue fundamental en el caso del herbartianismo, si

bien nunca llegó a reducciones biologistas del tipo spenceriano; pero fue mucho menos importante en el caso francés y en el italiano, donde se enfatizaron otras fuentes de legitimación pedagógica, ya sea políticas, morales, sociales o epistemológicas. Además, por lo menos explícitamente, en el caso francés se rechazó la conversión de la pedagogía en tecnología, considerando su carácter idiosincrásico.

En cuanto al centro en el docente, indudablemente se trata de pedagogías que suponen un vínculo impositivo entre docente y alumno; pero al poner en primer plano la necesidad de estudiar el proceso psicológico infantil, al darle voz aunque sea tímida, abrió camino a derivaciones hacia el paidocentrismo.[15] En este sentido, creemos que habría que reconsiderar el positivismo pedagógico y el escolanovismo como parte de la misma matriz de formación de una pedagogía científica, y de la crítica al modelo jesuítico y al currículo humanista tradicional –aunque luego "despeguen" hacia distintas problemáticas–. La "preparación para la vida" spenceriana y la búsqueda de los conocimientos útiles, por ejemplo, suponen una articulación nueva entre escuela y sociedad, que después retomará John Dewey para decir que la escuela debe ser parte de la vida, y no "preparación para". De cualquier forma, Dewey sin Spencer es difícilmente pensable. Lo mismo puede señalarse en relación con la búsqueda de seguir el método inductivo en la enseñanza, que, si bien era contradicho por otros aspectos de la pedagogía (método a imitar, deductivismo, sobre todo en el herbartianismo), podía promover innovaciones como en el caso italiano.

Creemos que uno de los puntos débiles en la mayor parte de las respuestas a la pregunta sobre la existencia de la didáctica positivista es la búsqueda de una correspondencia casi exacta entre filosofía y pedagogía. Retomando los aportes de Bernstein (1990) sobre la estructuración de los discursos pedagógicos, habría que pensar que la traslación de afirmaciones filosóficas a planteos pedagógicos nunca es "pura", sino que siempre hay modificaciones y re-colocaciones. Los discursos pedagógicos toman elementos de la filosofía y de la ciencia de la época, y esto aparece muy claramente en los casos analizados, todos partícipes de buscar bases científ-

15. Creemos que uno de los casos más interesantes para analizar estos desplazamientos en la Argentina es la obra de Víctor Mercante (1872-1934), quien fue el primer decano de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de La Plata.

ficas para la pedagogía que la vuelvan susceptible de generalizarse en la educación de las masas. Pero también –y sobre todo– los discursos pedagógicos contienen políticas culturales y educativas más amplias, demandas sociales, luchas por el campo profesional (entre maestros diplomados y no diplomados, entre corrientes curriculares), y recogen tradiciones pedagógicas específicas (currículo clásico, currículo centrado en las materias; nociones de disciplina, identidades pedagógicas), entre otros elementos. Además de tener estas fuentes diversas, la pedagogía debe "traducir" estos planteos en términos de edades, contextos áulicos, posibilidades de transmisión, secuencias didácticas, etc. Todo esto lleva a plantear más prudentemente las relaciones entre pedagogías y sistemas filosóficos.

Por otra parte, al destacar el carácter relacional y abierto de todo discurso, se abre el espacio para comprender la articulación diferenciada de discursos que plasma en cada caso nacional (Foucault, 1987; Buenfil Burgos, 1994; Laclau, 1990). Las pedagogías triunfantes serían tramas que combinan discursos heterogéneos (tradiciones e identidades pedagógicas, filosofías, posiciones políticas, proyectos político-pedagógicos, estrategias del campo, entre muchos otros), que se articulan en torno a ciertos puntos nodales: en algunos casos es la ciencia como tecnología; en otros, la República o la nación. Estos puntos nodales condensan y reorganizan toda la serie de elementos discursivos que las conforman. A su vez, debe tenerse en cuenta que los sentidos de esta trama se conforman en el cruce con otros universos discursivos (política, luchas sociales, burocratización, constitución del campo intelectual, etc.), y que están siempre abiertos a nuevas configuraciones y redefiniciones.

Dentro de la trama de las pedagogías triunfantes que analizamos, queremos remarcar que los positivistas ortodoxos nunca fueron hegemónicos. No lo fueron los herbartianos estadounidenses, que aunque tuvieron mucha influencia no desplazaron completamente al currículo humanista tradicional; no lo eran los franceses, marginales frente a la hibridación que supuso la pedagogía republicana; ni tampoco los italianos, rápidamente excluidos. Al contrario, creemos que las pedagogías triunfantes lo fueron en gran medida por su capacidad hegemónica de articular bases filosóficas y culturales heterogéneas (como el positivismo y el espiritualismo, el racionalismo y la religiosidad) y porque proporcionaron una "traducción" factible para concretar en un método uniforme la difusión de un nuevo cemento unificador de la sociedad (ya sea una moral laica con bases científicas, el nacionalismo y/o el racionalismo). Si esta reubicación del positivismo le saca protagonismo y lo relega a un plano más indiscriminado en la formación de los sistemas educativos nacionales, también es cierto que lo recupera en su lugar crítico –no necesariamente progresista– de la educación de su época, a veces hasta marginal. De ser esto cierto, habría que plantearse otros préstamos y articulaciones entre tradiciones pedagógicas, otras series históricas incluso, que las que suponíamos hasta ahora para comprender la historia y el presente de la reflexión pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1964): *Historia de la pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica.

Anderson, B. (1991): *Imagined Communities*, Londres, Verso.

Amalvi, Ch. (1984): *Le panteón scolaire de la IIIe. République*, París, Manard.

Barral, P. (1978): "Ferry et Gambetta face au positivisme", en *Romantisme. Revue de la Société des Etudes Romantiques*, n° 21-22, París.

Benavot, A. y otros (1991): "El conocimiento para las masas. Modelos mundiales y currícula nacionales", *Revista de Educación*, n° 295, Madrid.

Bernstein, B. (1990): *The Structuring of Pedagogic Discourse. Class, Codes and Control*, vol. IV, Londres, Routledge.

Bowen, J. (1985): *Historia de la educación occidental. Europa y el Nuevo Mundo, s. XVII-XX*, Barcelona, Herder.

Buenfil Burgos, R. (1994): *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación*, México, DIE-CINVESTAV-IPN/CONACyT.

Buisson, F. (dir.) (1882): *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*, París, Librairie Hachette.

Catarsi, E. (1990): *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia.

Comte, A. (1844): *Discurso sobre el espíritu positivo*, Orbis, Buenos Aires, 1980.

Chervel, A. (1987): "Observations sur l'histoire de l'enseignement de la composition francaise", en *Histoire de l'éducation*, n° 33, enero, págs. 21-34.

Dussel, I. y Caruso, M. (1999): *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.
Foucault, M. (1987): *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
Greene, J. C. (1962): "Biology and social theory in the XIX^th. century: Auguste Comte and Herbert Spencer", en Clagett, M., *Critical Problems in the History of Science*, Madison, The University of Wisconsin Press.
Kliebard, H. (1986): *The Struggle for the American Curriculum. 1893-1958*, Nueva York, Routledge and Kegan Paul.
Kolakowski, L. (1988): *La filosofía positivista*, Madrid, Cátedra.
Laclau, E. (1990): *New Reflections on the Revolutions of our Time*, Londres, Verso.
Mayeur, F. (1978): "Le positivisme et l'école républicaine", en *Romantisme. Revue de la Société des Études Romantiques*, n° 21-22, París.
Meyer, J. y otros (1992): *School Knowledge for the Masses. World Models and National Primary Curricular Categories in the 20^th Century*, Londres y Bristol, Falmer Press.
Nora, P. (1984): "Le 'Dictionnaire de Pédagogie' de Ferdinand Buisson. Cathédrale de l'école primaire", en Nora, P., *Les lieux de mémoire*, París, Gallimard.
Perelstein, B. (1952): *Positivismo y antipositivismo en la Argentina*, Buenos Aires, Ed. Procyon.
Puiggrós, A. (1990): *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.
Ringer, F. (1989): "On segmentation in modern European educational systems: the case of French secondary education, 1865-1920", en Müller, Ringer y Simon (eds.), *The Rise of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction, 1870-1920*, Cambridge, Cambridge University Press.
Roig, A. A. (1972): *El espiritualismo argentino entre 1850 y 1900*, Puebla, Cajica.
Simon, B. (1965): *Studies in the History of Education, vol. 2: Education and the Labour Movement*, Londres.
Simon, W. M. (1965): "The 'Two Cultures', in XIX^th. Century France: Victor Cousin and Auguste Comte", *Journal of the History of the Ideas*, vol. XXVI, n° 1, enero-marzo.

Stromberg, R. (1988): *Historia intelectual europea desde 1789*, Madrid, Debate.
Spencer, H. (1861): *Ensayos sobre pedagogía*, Madrid, Akal, 1983.
Tedesco, J. C. (1972): "Directivismo y espontaneísmo en los orígenes del sistema educativo argentino", en *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Hachette.

3

¿UNA NAVE SIN PUERTO DEFINITIVO?

Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva[1]

Marcelo Caruso

A Daniel, Alejandra y Ramiro

Mis esculturas de arena viven –afirmaba– y la prueba de ello es que mueren. Es lo contrario de la estatuaria de los cementerios, que es eterna al carecer de vida.

MICHEL TOURNIER, *Medianoche de amor*

Mijail Bajtín ha demostrado que, cuando alguien habla, la ilusión de que su propio discurso le pertenece se desvanece ante una simple comprobación: las palabras ya han sido usadas, lo que ellas signifiquen no depende solamente de nuestro hablar sino de la historia que tengan las palabras –y con ellas los conceptos y las acciones–, por eso "el sujeto siempre habla el discurso del otro" (Bajtín, 1984). Este fenómeno es particularmente contradictorio cuando se trata de definir y conceptualizar al movimiento pedagógico renovador de finales del siglo XIX y de las primeras décadas del siglo XX denominado "Escuela Nueva", "Escuela Acti-

1. Agradezco los materiales proporcionados por la licenciada Débora Kozak (Universidad de Buenos Aires), así como el entusiasmo y las opiniones expresados por la doctora Silvia Parrat-Dayan (Archivos Jean Piaget, Ginebra).

va" o "Nueva Educación": la palabra "nuevo/a" es una de las palabras más viejas que la cultura tiene, y es, sin duda, una de las más usadas. Entre el carácter de "nueva" y el hecho de ser un movimiento pedagógico que se entronca con la historia social anterior, aparece una considerable dificultad para el análisis.

El presente trabajo tiene un propósito sistematizador: se intentará presentar un orden explicativo para la avalancha de experiencias, propuestas, métodos y articulaciones que aparecieron bajo los rótulos ya mencionados en un escenario pedagógico que definitivamente había alcanzado un rango internacional (Schriewer *et al.* 1998; Meyer, Kamens y Benavot, 1992). Esta complejidad fue leída en Latinoamérica y en la Argentina, y varios educadores se embanderaron en esta tradición a partir de fines del siglo XIX a través de corrientes, experiencias y teorizaciones. Todas ellas reclamaron para sí una mayor efectividad en nombre de un apoyo científico más prominente (sobre todo en la rama psicológica), así como una nueva filosofía de la educación que combinaba complejamente movimientos del campo filosófico del *fin de siècle* europeo con características profundamente espiritualistas y críticas (Oelkers, 1993).

1. EL NATURALISMO COMO POSICIÓN PEDAGÓGICA DE LA MODERNIDAD

Antonio Gramsci, fundador del Partido Comunista Italiano, pasó largos años en las cárceles de Mussolini. Sus reflexiones de aquellos años –una de cuyas preguntas constitutivas es la victoria del fascismo en Italia en 1923– se reúnen en cuadernos y cartas. Pensador de la cultura, de la difusión, de la estrategia, fue uno de los más originales teorizadores del "Frente Cultural" de la Tercera Internacional de orientación comunista.[2] En una carta fechada el 22 de abril de 1929, Gramsci manifestó: "[...] pero permanezco indeciso entre dos concepciones del mundo y de la educación, si ser

2. La Tercera Internacional era la organización que agrupaba a los Partidos Comunistas de todos los países, dentro del lema de la acción internacional que lanzaba el marxismo-leninismo. En los hechos, se transformó en la polea de transmisión de las decisiones de las autoridades soviéticas hacia los partidos comunistas de todo el mundo. La Tercera Internacional se fundó en 1919 y se disolvió en 1943, ante la inminencia de un período de posguerra de colaboración con el capitalismo. Al respecto, véase Caballero (1987).

rousseauniano y dejar actuar a la naturaleza, que no se equivoca nunca y es fundamentalmente buena, o ser voluntarista y forzar la naturaleza introduciendo en la evolución la mano experta del hombre y el principio de la autoridad" (Gramsci, 1981: 140).

Desde el *fin de siècle* europeo, varias voces se habían levantado para denunciar la "artificialidad", la "mentira" de las formas sociales de entonces, que habían sido influenciadas decididamente por la ideología, la moral y la estética burguesas. Voces solitarias, manifiestos, obras de impacto, comenzaron a larvar una incomodidad con lo que se percibía como un proceso que estaba siendo llevado antinaturalmente, antihumanamente: el proceso social. En este campo confluían –muchas veces sin sospecharlo– anarquistas, socialistas, socialcristianos, conservadores, racistas. Había en el proceso capitalista en curso una serie de incomodidades un "malestar en la cultura" que fue teorizado desde variadas perspectivas.[3]

El territorio educativo no se mantuvo ajeno a ese malestar. La anécdota –recopilada por Ozouf y mencionada en el ensayo de Pineau incluido en este volumen– sobre el ministro de Instrucción Pública francés que podía garantizar a un visitante que a determinada hora en toda Francia los alumnos hacían determinadas cosas no era un orden al cual todos estuvieran acostumbrados. Una serie de resistencias aparecieron a la instancia pública en los sistemas educativos de Europa. Paralelamente, un profundo disconformismo avanzaba en las escuelas estadounidenses, junto con procesos de ajuste social, estandarización y profesionalización de la acción docente (Popkewitz, 1991).

En los términos de Gramsci, las opciones parecían levantarse entre dos principios: el de autoridad y el de naturaleza. El de autoridad estaba omnipresente en lo que se da en llamar las "pedagogías triunfantes" de los diversos sistemas educativos nacionales (Dussel, en este volumen). En efecto, la

3. Entre los autores más conocidos que tematizaron el problema de la artificialidad del mundo social se encuentran Friedrich Nietzsche en la filosofía, Sigmund Freud y Gustave Le Bon –desde perspectivas muy diferentes– en la psicología, y figuras tan variadas como Tolstoi, Flaubert y Walt Whitman desde la literatura.

constitución de sistemas educativos articulados, con alcance nacional, reglamentación de requisitos para el ejercicio de la función educadora a través de las escuelas normales y bajo el llamado de autoridades científicas e ideológicas, como la Nación, la Patria, la Moral, las Ciencias, era una realidad (De Swaan, 1991). Algunos círculos se preguntaban sobre las posiblidades de la "vía natural", una vía que estaría contrapuesta a la artificialidad de la educación escolar del momento. Esta vía, en su registro moderno, había sido marcada por *Emilio o de la educación* (1761) de Jean-Jacques Rousseau.

En el análisis que de su obra hace Tzvetan Todorov (1987), Rousseau parte de la oposición hombre-naturaleza. Plantea que "el Hombre" es bueno, pero los hombres concretos no lo son; en la naturaleza los hombres eran buenos y su constitución como seres sociales los ha pervertido. Una primera caracterización habla de que Rousseau es tributario de una variación del mito de la edad de oro. Este tipo de mitos que se encuentran en la cultura griega y también muy claramente en la concepción del "paraíso" perdido de los cristianos atribuía a esa época perdida todo lo bueno, por lo que esa época del "pasado" aparecía como ideal para el futuro (Ebach, 1995). El Estado Natural en Rousseau implica que el hombre está solo, pero no es único, no presta atención a los demás, no conoce ninguna comunicación con sus semejantes. En el Estado Social, el hombre se mira a través de los ojos de los demás y construye un parecer distinto del ser. El amor por sí es el amor del hombre en el Estado Natural, una pasión natural del hombre y en definitiva algo bueno; el amor propio es característico del hombre del Estado Social, quien vive prisionero de la escisión entre ser y parecer, produciendo descontento y odio en los demás. A diferencia del contractualismo en su tradición sajona (Hobbes), Rousseau piensa que la maldad del hombre no es natural sino producto del Estado Social y que esta se ha naturalizado porque no se puede volver atrás, el hombre no puede dejar de ser social. El Estado Natural es una ficción del intelecto para explicar lo presente, Rousseau repite que no hace historia. En ese sentido, no hay "edad de oro" a recuperar sino mito cristiano, un estado de inocencia originaria que se ha perdido. Sin embargo, Rousseau es optimista con respecto a prospectivas institucionales que remedien la gran institución de la sociedad.

"El problema es el siguiente: ¿cómo hacer para reconciliar la realidad del hombre (su socialidad) con su ideal (la 'naturalidad'), ya que la

eliminación de uno de los dos términos conduce cada vez al callejón sin salida?" (Todorov, 1987: 88). Rousseau trata de conciliar todo esto en el *Emilio*, texto de transición entre la ficción y la reflexión, donde propone la educación natural del hombre en el medio de la sociedad. Opone la educación doméstica (mejorar al individuo) a la cívica (referida al grupo y la sociedad). "Educación" aparece en el *Emilio* como coextensiva a "vida", pero en dos tiempos: la educación negativa, hasta la edad de la razón, y la educación social, que se efectúa hasta nuestra muerte. La educación negativa se refiere al ser físico, al desarrollo de nuestra naturaleza y a la perfección de los órganos. Si esta duplicidad educativa es necesaria es porque las acciones de los hombres deben evaluarse según dos pruebas: dos escalas de valores diferentes. La primera, ligada a la educación individual, es la autenticidad de los actos. La segunda es la sociedad, los principios trascendentes, la moral. El individuo moral no es el ciudadano (figura que en Rousseau aparece como entidad obediente al Estado): "El individuo moral vivirá, pues, en sociedad pero no se enajenará por completo a una sociedad. Respetará a su Estado pero se consagrará a la humanidad: no, hemos visto, a los pueblos sufrientes que él desconoce, en el otro extremo del mundo, sino a sus allegados" (Todorov, 1987: 100).

¿Qué significa la irrupción de esta tradición en el panorama de la pedagogía moderna? Raymond Williams, cuando historiza la palabra "naturaleza", juzga que la noción de Estado Natural actuó como desgaste de la sociedad corrupta y obsoleta de la monarquía absoluta que necesitaba renovación y redención (en dirección al Iluminismo) y, en segundo lugar, que la naturaleza era el lugar donde aprender a romper la "artificialidad" y la "mecánica" de lo social (en dirección al Romanticismo). Luego el concepto se complica, pues a partir de la publicación de *El origen de las especies* (1859) se agregó el significado que proviene del darwinismo: la naturaleza como selectora, la competencia como inherente al orden natural, las leyes de sobrevivencia y de extinción como implacables, etc. (Williams, 1988). En suma, después de Darwin la naturaleza no apareció más puramente como un sistema de bondad y solidaridad.

Gramsci valora la obra de Rousseau: "Pero se ha formado después una especie de Iglesia que ha paralizado los estudios pedagógicos y ha dado lugar a curiosas involuciones (en las doctrinas de Gentile y de Lombardo-Radice). La 'espontaneidad' es una de estas involuciones" (Gramsci, 1981:

140).[4] Esta "Iglesia" rousseauniana era amplia: todos los escolanovistas se reconocieron tributarios de tales ideas. Cuando el prominente escolanovista Edouard Claparède (1873-1940) fundó el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra, lo denominó Jean-Jacques Rousseau. Incluso los escolanovistas más marginales lo invocaron como el fundador del campo de la "nueva pedagogía" (Jesualdo, 1943). Puesto a valorar el aporte rousseaniano en la reflexión pedagógica moderna, Jesualdo lo considera "revolucionario" (Jesualdo, 1943), Aníbal Ponce (1973) lo reduce a una adaptación reproductora de la constitución del capitalismo y Georges Snyders (1974) lo ha clasificado de "reformista".

Una valoración de Rousseau y su aporte a la constitución de la pedagogía moderna se revela tan complejo como las posibles articulaciones de la palabra "naturaleza". Rousseau ha servido de inspiración a conservadores que patrocinan una vuelta a lo natural como el bueno y viejo orden "natural" y a anarquistas que encuentran que el capitalismo es una máquina de producción de artificios, entre ellos la escuela como institución cerrada, y que es necesario destituirlos radicalmente. En el medio, alternativas anarcocomunistas, liberales moderadas, algunos discursos republicanos, casi todas las pedagogías centradas en el estudio del niño, lo invocan y se nombran sus continuadoras. La posición clave que el concepto de "naturaleza" desempeña en su discurso es una noción de por sí fundamental para movilizar a propios y extraños. Por ello, la configuración de políticas pedagógicas no es la misma después de la intervención de Rousseau. Denominar "progreso", "reforma" o "revolución" a tal intervención no produce más que empobrecimiento de la comprensión de su sentido en el imaginario pedagógico moderno. Esas calificaciones nos dicen más acerca de los paradigmas de aquellos que realizan los análisis que del propio *corpus* de la obra rousseauniana y su devenir.

Ahora bien, la producción de esta postura que llamaremos "naturalismo pedagógico" parece haber contribuido fundamentalmente en dos orientaciones de la pedagogía moderna:

4. Cabe destacar que los dos pedagogos que menciona Gramsci fueron funcionarios ministeriales del gobierno fascista de Mussolini a la vez que se reconocían como "reformadores pedagógicos". Véase Manacorda (1987).

1. La especificidad del campo de la niñez: la línea suiza de la Escuela Nueva desarrollará una psicología evolutiva y funcional que se pretenderá como base de la determinación curricular. Esta tradición se continúa y se amplía en forma desplazada en la inmensa obra de Jean Piaget (1896-1980). Este no es el único caso, por lo cual la pedagogía escolanovista fue siempre acusada de un radical psicologismo. Este aporte podría denominarse de "cientifización" del conocimiento del niño y, por lo tanto, de la determinación curricular.[5]
2. Una segunda intuición proviene del concepto mismo de la "educación negativa" y propone un componente moral que tiene siempre en mente esta bondad natural presente en los primeros años de vida. Esta actitud positiva hacia la naturaleza infantil, si bien intentó apoyarse en resultados de las ciencias psicológicas, aparece como un *a priori* de la intervención pedagógica que llamaremos moralizante.

El naturalismo pedagógico tiene una relación compleja con la escuela. El problema del mismo es que tanto su mandato científico como moral pueden ser realizados por fuera de la escuela como institución moderna. Es más, muchos naturalistas pedagógicos comenzarán a ver la escuela tal como se configuró en el siglo XIX, como un obstáculo de la educación natural. Muchas de las características institucionales, organizativas y pedagógicas nombradas por Pineau (en este volumen) para caracterizar la institución escolar eran vistas por los escolanovistas como el impedimento mayor de una educación verdadera. Sin embargo, la escuela nueva como movimiento nunca abandonó totalmente la escuela como institución moderna e intentó moldearla a través de sus mandatos básicos.

Así como Rousseau planteaba que las acciones de los hombres debían ser evaluadas según dos criterios, el de la autenticidad de sus actos (su adecuación a la naturaleza individual) y el de los principios morales de la sociedad, la "cientifización" de la pedagogía a través de la psicología evolutiva

5. Alicia de Alba ha denominado "determinación curricular" al proceso de "negociación, lucha e imposición social" que culmina en la definición del currículo. Para la autora, el currículo es un campo de lucha por la definición de lo que se enseñará y cómo se lo enseñará. Dentro de esta lucha intervienen actores contrarios y se conforman "alianzas curriculares". Consultar De Alba (1995).

intentará acercarse a la "naturaleza" del niño, mientras que el costado moralizante también será parte de la vinculación variada y central de la pedagogía con la política (una serie de casos se presentan en Rülcker y Oelkers, 1998). En este campo de variabilidad nacerá la Escuela Nueva: el mandato "científico" del puerocentrismo y el mandato "moral" de la "buena naturaleza" del niño. En un sentido amplio, la escuela nueva parece heredar las posibilidades y los límites de este "humanismo" de base naturalista que aparece como una posición definida dentro del abanico de discursos pedagógicos modernos.

2. *¿PERO QUÉ ES LA ESCUELA NUEVA?*

En un diccionario de ciencias de la educación relativamente reciente pueden encontrarse las siguientes definiciones:

> Escuela Activa: expresión de carácter general que pretende indicar en el ámbito institucional la vinculación del principio de actividad en el quehacer didáctico, al aplicar los métodos activos. No se vincula a ningún movimiento pedagógico concreto, pero se opone a la escuela tradicional (AA.VV., 1983: 568).

> Escuela Nueva: movimiento pedagógico surgido a finales del siglo XIX, encaminado a perfeccionar y vitalizar la educación existente en su época, modificando las técnicas educativas empleadas por la tradición secular (AA. VV., 1983: 575).

Para Claudio Lozano, la situación conceptual al respecto es ampliamente insatisfactoria: "Hemos dicho 'movimiento' pero en realidad la Escuela Nueva fue un conglomerado de actitudes, doctrinas e intereses contrapuestos [...] Decíamos lo de conglomerado porque metodológicamente tan 'Escuela Nueva' es Cousinet, por ejemplo, como Makarenko, uno de los pedagogos oficiales de la Revolución de Octubre. Pero ideológicamente la distancia es enorme" (Lozano, 1980: 62-63).[6] Mario Manacorda (1987)

6. Una originalidad conceptual muy marcada lleva a Lozano a plantear que algunos de sus "frutos son anteriores a 1889, por ejemplo la ley argentina 1420, de 1884 [...]" (Lozano, 1980: 64). Ningún trabajo de la historiografía educativa argentina apoya tal afirmación.

hace coincidir la aparición de la Nueva Educación con la emergencia de nuevos sujetos en el campo educativo, entre ellos las mujeres y los obreros, pero no va más allá de definirla como asociación internacional.

Cuando Gramsci la describe como corriente, operacionaliza la "Escuela Activa" como "colaboración amistosa entre el maestro y el alumno", "la escuela al aire libre" y "la necesidad de dejar libre, bajo el vigilante pero no aparente control del maestro, el desarrollo de las facultades espontáneas del escolar" (Gramsci, 1981: 140). Para Aníbal Ponce (1973), un marxista de tempranas intuiciones reproductivistas, la Escuela Nueva es el ajuste de la pedagogía a las nuevas etapas de intensificación de la sociedad capitalista. Como puede verse, el objeto "Escuela Nueva" se escapa del campo de las unanimidades desde el momento mismo de su definición. Las historias de la educación disponibles manifiestan grandes diferencias en la inclusión de pedagogos o experiencias y políticas enteras dentro de la denominación.

James Bowen (1985) trata el tema del escolanovismo europeo dentro de un largo capítulo denominado "La nueva era de la educación", donde incluye al socialismo utópico, a Marx y a intentos de organización de los *Kindergarten*. Abbagnano y Visalberghi (1980) incluyen bajo esta denominación a un gran número de experiencias europeas y a la figura del soviético Anton Makarenko. Santoni Rugiu (1980), por su parte, incluye en el mismo capítulo a los americanos –entre ellos a John Dewey–, veta que los otros autores reconocen como profundamente relacionada pero que es tratada casi como caso "nacional". Manacorda trata el tema diluidamente y sólo tiene entidad propia ante el intento de organización internacional del movimiento. Vinculados al campo escolanovista aparecen en el siglo XX John Dewey y William James, los socialdemócratas austríacos de la Viena roja, la experiencia soviética, los italianos (Manacorda, 1987). Todos reservan el caso de la Unión Soviética –que durante los años veinte se constituyó en un inmenso territorio de experimentación pedagógica– como caso nacional, aunque en el caso de Bowen y de Santoni Rugiu son reconocidas las profundas relaciones con las propuestas del movimiento de la Escuela Nueva.

Lorenzo Luzuriaga (1958) plantea una interesante visión retrospectiva. Su periodización del movimiento de la Escuela Nueva, al cual él mismo perteneció, comprende cuatro etapas: 1) creación de las primeras

escuelas nuevas (1889-1900); 2) formulación de las nuevas ideas pedagógicas (1900-1907), sobre todo a partir de la publicación de las principales obras de John Dewey y Georg Kerchensteiner; 3) creación y publicación de los primeros métodos activos (1907-1918) –algo así como la "aplicación" de las ideas desarrolladas–; 4) difusión, consolidación y oficialización de las ideas y los métodos de la escuela nueva desde 1918, reformas nacionales y organizaciones internacionales de la educación nueva. Ahora bien, esta versión es una visión absolutamente retrospetiva. Cuando Cecil Reddie funda en la localidad de Abbotsholme una escuela privada con criterios activos en 1889, no tenía ninguna intención de fundar movimiento alguno. La experiencia de Reddie entra en el "catálogo" que el movimiento realiza en sus actos de fundación como entidad internacional. Esto es, en el momento en que una serie de iniciativas se incorporan a una estructura internacional de la Escuela Nueva, aparecen estos "antecedentes" como las primeras puntadas de un movimiento siempre creciente.

Es en esta operación discursiva donde creemos que puede asentarse una interesante reflexión acerca del concepto de Escuela Nueva: la Escuela Nueva existiría, en primera instancia, como autoafirmación, como autoatribución de identidad. Un operador fundamental de tal constitución internacional fue Adolphe Ferrière (1879-1960), quien ya en 1899 funda en Ginebra la "Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas" (OIEN). Ferrière es un eficiente propagandista del movimiento, sin ser él mismo un teórico de la primera línea. En efecto, es él quien publicita en los dos volúmenes de su obra *La escuela activa,* una denominación que en 1917 fue acuñada por el psicólogo suizo Pierre Bovet (1878-1944).

Ferrière elabora en 1919 unos treinta principios que son aceptados por la organización internacional de los escolanovistas como criterios que definen a sus integrantes. En ellos se plantea que la Escuela Nueva es un laboratorio de pedagogía activa, una iniciativa intensiva (muchas veces son internados en el campo) cuyos resultados morales y de aprendizajes son superiores a través de la efectiva coeducación de los sexos. Los principios contemplan la diversificación del currículum con actividades manuales de tipo artesanal, tiempos libres, excursiones y viajes, y una sistematización de la gimnasia. En el debate generalidad/especialización, los escolanovistas abogaron por una especialización "espontánea", no obligada por la escuela sino subordinada a los intereses de los niños, conservando la noción de "cultura general". Se incita a la combinación del trabajo individual con el trabajo colectivo. Se expresan a favor del reemplazo de la autoridad impositiva por el sentido crítico, la libertad de elección y la "república escolar". En cuanto al régimen disciplinario, se contemplan las sanciones positivas y no solo los tradicionales castigos (Manacorda, 1987).

La organización no tiene un impacto significativo, en parte, por lo unilateral de su constitución. Ante esta situación, en un congreso en 1921 en la ciudad de Calais, unos cien delegados de catorce países fundan la "Asociación de la Educación Nueva" (Organisation Internationale de l´école nouvelle, OIEN). En 1925, la OIEN adopta el nombre más inclusivo y menos comprometedor de "Oficina Internacional de la Educación", organización que será el germen de la oficina de la UNESCO de la posguerra. El apartamiento de Ferrière y de sus propias aspiraciones permite la reformulación del campo escolanovista en 1932 en un congreso internacional en Niza, donde adopta el nombre de "Liga de la Nueva Educación". En ese congreso se realiza otro paso de la mayor importancia al incorporar la "Asociación Progresista de Educación" de los Estados Unidos como sección nacional de la "Liga...".

El proceso de ritualización que conlleva la fijación de sus principios fundó un *corpus* discursivo que produjo serias resistencias. Lozano considera que los congresos de Calais (1921) y Niza (1932) crean un estereotipo, que son las condiciones para ser considerado miembro de la Liga de la Educación Nueva, similares a los principios de 1919. Esta estandarización implicaba fundamentalmente la exclusión de las experiencias soviéticas. Al respecto, Jesualdo (1943) caracterizó esta "tecnificación" de los criterios escolanovistas como una maniobra de los pedagogos para no aparecer ligados a las fuerzas que deseaban cambios educativos sustanciales.

En la polarización internacional que se produce en la década de 1930 entre el campo izquierdista y los fascismos, la Escuela Nueva no atina más que a expresar un moderado discurso acerca del niño y del método. En ella se encontraron colaboradores del fascismo e izquierdistas, católicos sociales y liberales activistas. Algunos de sus integrantes fueron considerados como antecedentes de las experiencias de la *Hitlerjugend* (Juventudes hitlerianas) mientras otros pedagogos alemanes del movimiento debían refugiarse del nazismo en Suiza. La complejidad de este campo, entonces, no puede ser

explicada solamente por una variable ideológica. Parece sostenible la hipótesis de que tal organización internacional llevaba significados defensivos ante el movimiento pedagógico soviético. Sin embargo, esta maniobra de exclusión no explica la estandarización *per se* de los principios activistas o nuevos.

En el marco de los sistemas educativos nacionales que en Europa y los Estados Unidos principalmente habían alcanzado una cobertura significativa (Meyer, Kamens y Benavot, 1992), la escuela nueva reclama para sí un lugar específico. Este lugar está fundamentado en la preeminencia de las técnicas y de los métodos, respondiendo al mandato rousseauniano del puerocentrismo, y en la reflexión sobre la "autenticidad" del acto pedagógico en vinculación con el alma infantil, el niño como sujeto de derechos o el niño como sujeto oprimido, respondiendo al mandato moral. Una consideración de la variabilidad curricular de las pedagogías escolanovistas aparece como necesaria para comprender el lugar de estas iniciativas en el seno de la educación moderna.

3. LA ESCUELA NUEVA Y EL CURRÍCULO

Michel Foucault ya había observado el error de considerar las "historias de las ideas" y las "historias sociales" por separado: la primera supone que el hombre piensa sin actuar, al menos sin influir en un campo de fuerzas y discursos previos, y la segunda supone la existencia de un hacer casi irreflexivo (Foucault, 1992). Dentro de esta cesura, la larga tradición idealista en la historización educativa fue contestada desde la década de 1960 con serios análisis que se denominaban a sí mismos como "historia social de la educación". Algunas perspectivas recientes en historia de la educación han tratado no tanto de zanjar las diferencias como de construir un nuevo campo, con nuevas problemáticas y procesos teóricos. Uno de estos campos es la "historia del currículo", que se ha desarrollado acompañando la complejización de la noción de currículo a partir de las tradiciones críticas sajonas (Dussel, 1993).

Así, en el cruce de representaciones y decisiones –complejamente interrelacionadas– aparece la concepción de principios de determinación curricular. Por tal designación se entiende un grupo de enunciados que definen la compleja trama de saberes que constituye al currículo y que sirve como primer criterio de delimitación (qué entra en el currículo y qué se aparta), tipo de construcción (cómo se toman las decisiones curriculares, si solo las toman los técnicos, o intervienen los docentes o si hay representantes de la sociedad o solo del Estado), subdivisiones (si el currículo se organiza por materias, por años, por áreas, etc.), sistematizaciones en el espacio y en el tiempo (cuánto tiempo se enseña y se aprende, dónde sucede) (Dussel, 1994). Herbert Kliebard ha identificado una corriente para la historia estadounidense, la puerocentrista, que parece particularmente atinente al movimiento de la Escuela Nueva. Pero, al mismo tiempo, las articulaciones posibles del conocimiento del niño eran variadas: algunos herbartianos, los activistas, los conductistas pueden ser enrolados en tal denominación (Kliebard, 1987 y 1992). Por ello, si bien el puerocentrismo de la Escuela Nueva aparece como punta de lanza en la caracterización del movimiento, es necesario puntualizar la multivocidad del propio principio educativo vinculado al conocimiento de la niñez: la afirmación general de que el conocimiento y las necesidades del niño son puntos de apoyo de la construcción curricular fue resuelto de maneras muy diferenciadas y articuladas a múltiples conceptos que han producido varios principios educativos. Algunos de ellos fueron, incluso, contradictorios entre sí.

Examinaremos aquí algunas de las pedagogías plenamente incluidas en la tradición escolanovista. En este sentido, el catálogo no es tanto exhaustivo como aproximativo a la variedad de principios curriculares en danza. Se han dejado de lado algunas experiencias (como el Plan de Jena de Peter Petersen) y algunas filosofías educativas de amplia difusión (Giovanni Gentile, Edward Spranger), así como el impacto de propuestas y experiencias variadas tanto grupales (Roger Cousinet) como las de la denominada "escuela popular" (Celestin Freinet), y fundamentalmente la poderosísima pedagogía de John Dewey en los Estados Unidos, que merece un estudio aparte. En esta corta presentación se intentará definir cuál es el principio de determinación curricular en juego, qué representación del niño y de lo educativo son las dominantes en cada caso como para haber generado una diferencia de situaciones y experiencias tan marcada.

3.1. Las pedagogías renovadoras[7]

Como mencionamos, la primera organización internacional del movimiento escolanovista fue la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas fundada por Ferrière en 1899. La denominación no es casual. Lo que Ferrière detectó es la aparición de una serie de iniciativas escolares que desean diversificar los tipos de oferta educativa.

El ruso León Tolstoi (1828-1910) es considerado el primer fundador de una escuela nueva. En 1859, funda un instituto denominado "Iasnaia Poliana", donde estableció la autorregulación infantil como principio educativo. Tal concepción fue estigmatizada por sus opositores como anarquismo pedagógico. La acción de Tolstoi se centró en conservar dentro de las actividades un principio de interés fundado románticamente, donde el interés infantil definía la vida cotidiana escolar.

Esta experiencia, que retoma el mandato moral rousseauniano, sirve de espejo para otras varias que comenzaron a surgir hacia final de siglo XIX. La primera que se suele mencionar es la escuela nueva fundada en 1889 por Cecil Reddie (1858-1932). Reddie era un admirador explícito de la pedagogía herbartiana –la que llamaríamos la pedagogía triunfante de Prusia/Alemania–, mediada por la sistematicidad introducida por el pedagogo prusiano Ziller. Reddie veía en el concepto de interés y en los pasos formales de la didáctica de Herbart la posibilidad definitiva de una educación científica.

Ubicada en Abbotsholme, en el condado de Derby (Gran Bretaña), la escuela de Cecil Reddie era un internado costoso de nivel secundario donde el turno de la tarde era utilizado para las actividades renovadoras, incluso el trabajo manual y la agricultura. Reddie incorporó al currículo una serie de actividades recreativas y sociales que luego se volverían características, como el periodismo escolar y toda una gama de propuestas técnicas, manuales y sociales. Algunas réplicas de la escuela aparecieron en Sussex, Manchester y Bristol, pero la experiencia no se extendió significativamente. Al fin y al cabo, era una experiencia para la elites.

7. Para los siguientes apartados, hasta el 3.6. inclusive, hemos consultado Santoni Rugiu (1980), Abbagnano y Visalberghi (1980), Bowen (1985), Luzuriaga (1958) y Manacorda (1987).

La escuela fundada por Edmond Desmolins (1852-1907), sociólogo francés de inspiración cristiana, se preocupaba por los problemas de la autonomía y de la responsabilidad. Desmolins ya había expresado curiosas opiniones en un libro de 1897 que tituló *En qué consiste la superioridad de los anglosajones,* insistiendo en la particular presencia del individualismo en las culturas sajonas. Enrolado en un reclamo de ciertas capas de la burguesía contra la presencia del Estado francés –expresada para el campo católico en las Leyes Ferry de 1881-1883– funda "La escuela de las Rocas" en Normandía, sobre el modelo proporcionado por Reddie. En Abbotsholme, el hijo de Desmolins recibía su educación secundaria. La escuela de Desmolins introdujo algunas modificaciones en el plan de estudios, como el retraso de las opciones en la escuela media, e innovaciones en algunas ramas de la enseñanza, entre ellas, la del latín.

Iniciativas de este tipo aparecen en otros lugares de Francia, en Bélgica, Holanda y Alemania. James Bowen ha mencionado que tales experiencias proceden de la positiva predisposición de las clases medias por los discursos voluntaristas. Tales tradiciones de renovación pedagógica no nacen del marxismo ni del socialismo moderado (aunque algunos exponentes como Reddie tuvieron tempranas simpatías socialradicales) sino también del clima de *fin de siècle* que acompañó a los discursos sociales europeos de renovación espiritual y religiosa (Bowen, 1985; Oelkers, 1987). Podemos agregar, además, que tales experiencias podían formularse como un intento de formación de distinciones educativas para ciertos sectores particulares de las burguesías "emprendedoras" donde algunos rasgos del trabajo no son rechazados en la valoración, quizás aportando una variedad "plebeya" a la educación literaria de otros sectores burgueses.[8]

Sin embargo, el principio curricular que alimenta a todas estas iniciativas es el de la "renovación". Por tal se entiende una superposición de las tareas tradicionales con las innovadoras. El currículo clásico de las escuelas secundarias no es reemplazado sino complementado con espacios de desarrollo expresivo, social y técnico. En este sentido, "renovación" es una

8. Hemos tomado el término "distinción" de la sociología de Pierre Bourdieu (1988), donde se desarrolla una teoría de la producción y modos de consumo de los bienes sociales simbólicos que se consideran "distinguidos", en tanto cumplen la función de diferenciar jerárquicamente a los sujetos.

intensificación del tiempo educativo a la vez que una diversificación del tipo de trabajo pedagógico que se emprende.

El principio de determinación curricular que se desprende es una fórmula de compromiso. En efecto, la inclusión, secuenciación y significación de las actividades van superponiéndose a las existentes y legitimadas. La granja, el taller, el periódico escolar aparecen como espacios dentro de una trama que mantiene el latín, las disciplinas tradicionales y la propia estructura curricular por disciplinas. Esta hibridación se lleva a cabo a partir de lo "nuevo" y de lo "renovador" como marca distintiva de la formulación curricular.

3.2. Las pedagogías de anclaje naturalista-biologista

Cuando Antoine Léon (1974) plantea la cuestión de las grandes tendencias renovadoras de fines del siglo XIX, identifica a los médicos educadores (una primera oleada a principios de 1810-1820 –Itard y Seguin–, y una segunda a comienzos de este siglo –Montessori y Décroly–). Los médicos habían cumplido funciones importantes en la constitución de la idea de normalidad y normalización. En el auge de la medicina bajo el líderazgo de Claude Bernard, la cuestión de la inclusión de contenidos higienistas, la constitución de un imaginario de normalización de la vida cotidiana vía la escuela y el auge de las explicaciones naturalistas para cuestiones fundamentales como la herencia, las disposiciones, las funciones mentales superiores y su investigación, dieron a fragmentos del discurso médico un lugar en la constitución de la cotidianidad del sistema escolar, casi siempre ligado a la influencia del positivismo en el campo educativo (Caruso, 1995). Así como se ha señalado que el concepto de normalidad se ha construido desde la patología, por lo cual no puede ser absolutizado como norma (Canguilhem, 1981), algunas de las pedagogías escolanovistas para niños "normales" han sido construidas desde los márgenes, desde la educación especial.

María Montessori (1870-1952) –médica, profesora de Antropología e Higiene en el Real Instituto del Magisterio Femenino entre 1899 y 1904, y catedrática de Antropología de la Universidad de Roma, cargo que mantuvo hasta 1916– fue una protagonista de tal movimiento. En su formación y primeros años de profesional como la primera mujer italiana que había terminado los estudios de medicina, había trabajado en la reeducación de "deficientes", y para ello se había interiorizado en la tecnología de medición que la antropología positivista italiana –particularmente desarrollada– había puesto a punto. Un principio de su trabajo de entonces eran las correlaciones entre el cuerpo y la mente de los "retrasados". Una propuesta de ejercicios físicos era requisito, entonces, para el progreso mental. Por otro lado, llevaba en su formación un sesgo espiritualista centrado en el "alma" infantil que ocupaba el lugar adonde no llegaban los aparatos de medición.

Su insistencia en la pedagogía científica era frecuente. Planteaba que su fundador –el médico francés Itard, quien trató a principios del siglo XIX a un niño lobo de la localidad de Aveyron en Francia– había permitido una determinación de un programa de reeducación con la sistematicidad adecuada. Dentro del espacio biológico, la utilización de conceptos que Montessori hizo fue sumamente selectiva en dirección a la fundamentación de la plasticidad del niño. Así, por ejemplo, los conceptos que puso en relevancia fueron los de mutación y metamorfosis, antes que los del genetismo y la inmovilidad de la herencia.

Sus primeras experiencias en la educación infantil de "niños normales" fueron patrocinadas por masones, radicales y socialistas, para quienes la infancia trabajadora se había convertido en objeto de preocupación. En 1905, esta coalición gobernante en el municipio de Roma le encarga –dentro de un amplio trabajo de remodelación de la barriada obrera de San Lorenzo– la organización de la primera "Casa de los niños". Con esta iniciativa, María Montessori estaba articulando tres demandas: la realización del discurso iluminista-masón de mejoramiento social a través de la educación; el problema caro a los radical-socialistas de la niñez trabajadora, y la condición de la mujer trabajadora que necesitaba un espacio de cuidado de los niños. La iniciativa se extendió rápidamente. En 1908, la "Sociedad humanitaria" de Milán, integrada por liberal-masones y socialistas –entre los más prominentes se encontraba Benito Mussolini–, inauguró la primera "Casa de los niños" en el norte de Italia. Hija de una familia burguesa de provincias, Montessori no poseía una particular convicción de reformismo social en su tarea. En los años veinte se articuló con los grupos opositores de aquellos que la habían patrocinado y se acercó al catolicismo. Su experiencia sobrevivió en la Italia fascista hasta la Segunda Guerra Mundial. Hacia finales de la década de 1920 trabajó en la didáctica litúrgica y escribió propuestas de su inclusión en los jardines de infantes.

Montessori consideraba que una educación sensorial de tipo analítico era necesaria. Pero no se trataba de hacer del niño un ser dependiente de las sensaciones sino que tal dominio le permitiría la liberación de su creatividad y de su verdadera espiritualidad. Incluso, planteaba Montessori, la cuestión de la "autoeducación" solo es posible luego de este desarrollo que a la vez que sistematiza las imágenes en los niños, los libera en sus capacidades humanas. El hincapié en los aspectos sensomotores de la niñez conspiraba contra el orden y la pasividad de las escuelas tradicionales sobre estos aspectos. Al mismo tiempo, la cuestión de la repetición de los ejercicios analíticos de cada sensación se ritualizó rápidamente y se convirtió en un deber ser del espacio del jardín de infantes. El rol docente, en esta propuesta, se restringía al rol de "director de las experiencias de aprendizaje" que los mismos niños debían realizar.

Así como afirmaba que la mente absorbente del niño era diferente de la del adulto, Montessori planteaba que el espacio educativo del niño debía ser un espacio simplificado, donde las contradicciones y la multiplicidad de la vida exterior debía ser aminorada. En este marco, se explica la construcción de un mobiliario del tamaño de los pequeños y la simplificación de todas las barreras físicas del espacio educativo. Además, diseñó y desarrolló toda una serie de materiales vinculados a las experiencias sensoriales. Los materiales se fundamentaban en momentos específicamente sensibles del niño a ciertos estímulos. Esta dependencia hacía suponer que tales materiales garantizaban la curiosidad y el interés del niño, mediante la determinación científica de los períodos sensibles. La propuesta de "simplificación" del ambiente educativo continúa directamente la propuesta de las hermanas Rosa y Carolina Agazzi, que en la norteña ciudad de Brescia habían conmovido la organización estandarizada en que había derivado la aplicación de los principios froebelianos en los jardines de infantes. Esta conmoción se produce a partir de la idea de que el jardín constituía una continuación del ambiente familiar, pero perfeccionándolo a través de las nociones de higiene y el abordaje psicológico.

Montessori siempre fue una sagaz promotora de su "método". Empezó esta tarea en la década de 1910 en los países de Europa. A pesar de su participación en la reunión escolanovista de Calais en 1921, las sociedades Montessori brotaron de manera independiente en los Estados Unidos, Escandinavia y en otros países de Europa central y meridional. Estas se reunieron en congresos internacionales entre 1925 y 1938. Las visitas de

Montessori al extranjero se multiplicaron con el tiempo (en 1926 visitó la Argentina) y luego de la Segunda Guerra Mundial viajó a África, China, India, Pakistán y se vinculó con la UNESCO.

Dentro de esta difusión internacional, dos casos son particularmente interesantes: la Iglesia Católica y la Rusia Soviética. La primera fue asumiendo el método como propio. En 1928, este recibió la bendición papal y la recomendación de aplicación en las escuelas católicas.[9] Al mismo tiempo, Montessori desarrollaba sus propuestas de introducción de la religión en el currículo. El caso soviético fue de profundo rechazo, dado el naturalismo social de la pedagogía soviética de aquel entonces. Tal posición objetaba, por ejemplo, la cuestión del medio ambiente y los materiales "especiales" y "preparados" que incluían el método, ya que esto llevaba al aislamiento de los niños de las verdaderas contradicciones sociales que suceden por fuera de la escuela.

Otro médico que derivó de las cuestiones de educación especial principios para la educación general fue el belga Ovide Decroly (1871-1932). Al igual que Montessori, inició su experiencia con niños retrasados. En 1907 abrió en Bruselas la escuela que serviría de primera experiencia con "niños normales".

De formación más moderna que su colega italiana, no solo leyó la teoría psiquiátrica sino que fue incorporando las últimas corrientes de la psicología, siguió el movimiento de investigación psicológica de Ginebra (Suiza) nucleado por Clarparède y tradujo al francés *How we think* de John Dewey. Por otra parte, al mismo tiempo que evidenciaba toda falta de voluntad social explícita, fue uno de los más sistemáticos críticos del currículum por materias, al evidenciar que muchos de los contenidos seriados no tienen en cuenta las habilitaciones conceptuales que están presentes en el niño.

Su formación diferenciada le permite proponer un esquema muy distinto del de María Montessori, ya que a la propuesta analítica de la primera (una herencia de la pionera "psicología científica" del siglo XIX) le contra-

9. Casi al mismo tiempo, en 1929, la Iglesia Católica condenó los métodos "llamados activos" a través de la encíclica papal Divini Illius Magistri. El argumento central rezaba que los métodos activos se apoyaban en el imperativo moral de la buena naturaleza del niño, lo que constituía una negación del pecado original y, con ello, de toda la ideología educativa católica.

pone una propuesta de globalización de las funciones mentales superiores, junto con una particular teoría de los intereses. En este sentido, la propuesta de Decroly respetaba el acercamiento globalizador, sincrético, que los niños tienen con respecto a diversas áreas de la experiencia: aquellas que le suscitan un interés efectivo. La globalización cuestionaba, además, la secuencia por la cual debía irse de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo, de la parte al todo, y plantea otro acercamiento del chico a la realidad que desmiente esa linealidad. La escuela se organiza alrededor de "centros de interés", diferentes para cada edad, en donde se suceden las etapas de observación, asociación y expresión.

El currículo de los centros de interés aparece claramente determinado por cuestiones ligadas a la necesidad, a la biología. Decroly plantea que el interés genuino está ligado a la satisfacción de las necesidades infantiles y, desde su particular formación en medicina, plantea que ellas son cuatro: nutrirse, repararse o protegerse, defenderse de los peligros, actuar o trabajar solo o en grupo. Esta determinación apriorística constituye la piedra de toque de la determinación curricular. Se destituyen las materias tradicionales, se las reorganiza, las actividades expresivas adquieren mayor importancia y todo ello bajo la nueva división de los centros de interés. Si bien la obra de Decroly no conoció la fortuna internacional que conoció la de Montessori, varias de sus propuestas fueron adoptadas por los sistemas educativos belgas y franceses. Sus obras fueron muchas veces traducidas y su impacto llega a América latina, sobre todo a Chile, Uruguay y la Argentina (Depaepe, 1993).

Una puesta en común de lo que ambas pedagogías plantean no puede prescindir de un carácter fundamental: la pretensión de cientificidad. Si bien fundadas en cientificidades diferenciadas para cada caso, ambas propuestas planteaban poseer las claves de conocimiento del niño como un sujeto general y organizar no solo novedosas sino efectivas líneas de reconsideración curricular. En ambos casos, la naturaleza del niño es el centro del currículo.

En el caso de Montessori, la naturaleza del niño se concibe en términos de sentidos a desarrollar y ejercitar para una potenciación de un nivel "energético" o "espiritual", de carácter diferente al del adulto. El currículo montessoriano se construye así sobre los mandatos morales y científicos que hemos visto en Rousseau en dos sentidos: la simplificación del ambiente educativo (para no marear esa bondad espiritual del niño) a la

vez que el mismo ambiente se estructura con actividades analíticas y materiales preparados, una serie de técnicas que están en la base del éxito del método.

La propuesta de Decroly se mueve en una determinación más puramente cientificista. Su propia teoría de los intereses los naturaliza y los generaliza a todos los niños. Estos intereses previamente identificados, supuestamente presentes en todos los grupos y todos los niños, son los criterios que determinarán los contenidos y la sucesión de los centros de interés, propuesta que por otra parte se combinó casi siempre con la supervivencia del currículo por materias.

De esta manera, los enunciados sobre la naturaleza del niño plantean los criterios de determinación del currículo. Aunque estamos ante concepciones de naturalezas infantiles distintas, la cuestión a destacar es que ambas concepciones determinan *per se* un currículo que puede denominarse sin ambagues "naturalista puerocéntrico".

3.3. Las pedagogías individualizantes

Así como la preocupación de los médico-pedagogos se centraba en la constitución de un currículo vinculado a la naturaleza del niño en general, algunas de las más modernas contribuciones en psicología se planteaban la misma pregunta pero desde una perspectiva individualizante: dada una serie de razones para que los niños evolucionen de una manera similar, es necesario plantear el problema de por qué al mismo tiempo los niños mantienen diferencias entre sí que son inalienables en el proceso escolar. Esta consideración privilegiada de las características de la individualización fue hecha predominantemente en Suiza.

La figura de Edouard Claparède (1873-1940) aparece como fundante. De formación neurólogo y especializado en comportamiento animal, se dedicó posteriormente a indagar la psicología infantil. El ámbito de sus actividades era el del Instituto de Ciencias de la Educación Jean-Jacques Rousseau dependiente de la Universidad de Ginebra. Su estilo predominante fue la experimentación y fue un gran divulgador del uso de la estadística en la misma. Pero las vinculaciones que esperaba entre psicología y pedagogía eran aún más complejas. La constitución de la educación como ciencia planteaba que la educación no era el terreno de aplicación de la ex-

perimentación psicológica sino que la pedagogía misma debería constituirse experimentalmente, siempre con consideraciones provenientes del acervo psicológico. Al respecto, prevenía contra un seudocientificismo muy de moda pero más peligroso aún que la pedagogía rutinaria tradicional.

Pero la formulación clave para el currículo se halla en Claparède, en motivos tanto experimentales como provenientes de un profundo espíritu protestante: la individualización. Esta preocupación se evidencia en su obra *La escuela a medida* (1920), donde sugiere la diversificación de los tiempos y de las estructuraciones curriculares en función de aptitudes y tendencias de los alumnos. Está complementada por *Cómo determinar las aptitudes de los escolares* (1924), donde Claparède apela al concepto poco desarrollado de aptitudes, que se refiere a problemas vocacionales e individuales: esta tarea se le hace ingente porque en ella se cruzan una serie de aspectos no solo cognitivos sino también afectivos. Algunos colaboradores desarrollaron técnicas de individualización de la enseñanza, desplegando sugerencias presentes en la experiencia de Winnetka (véase 3.6).

Su posición ante la individualización didáctica, que compartió con su colaborador Pierre Bovet (1878-1944), lo pone explícitamente enfrentado a las pedagogías tradicionales, posicionándose de pleno en el campo de lo que Rousseau denominó educación negativa (la educación no debe arruinar, desgastar, obstaculizar el desarrollo natural). Sobre esta base, su discurso está atravesado por la ética calvinista, en la que la conducta individual y el autocontrol/autogobierno desempeñan un papel central. Estos principios se desarrollaron en la escuela experimental anexa al Instituto y después, por un convenio, este se responsabilizó de la formación docente del cantón suizo ginebrino.

Si bien Adolphe Ferrière (1879-1960) está unido institucionalmente a este grupo y su Oficina Internacional de Educación fue más tarde presidida por Piaget, su tarea se refirió más a actuar como contralor conceptual del campo escolanovista, determinando definiciones eclécticas donde aparecían Bergson, Dewey y la ley biogenética del psicólogo estadounidense Stanley Hall. Esto puede plantearse a partir de lo expresado en sus dos volúmenes de *La escuela activa* (1920).

La figura que sistematizó estas consideraciones en un programa de investigación consistente y por muchos años muy productivo fue el biólogo de formación Jean Piaget (1896-1980). La obra de Piaget se presenta como uno de los corpus ineludibles de la psicología y la epistemología del siglo

XX. El propio Piaget era muy cauto respecto a la traslación inmediata de sus resultados de investigación al campo educativo, siendo una de las nociones más conflictivas el propio concepto de "aprendizaje". Sin embargo, sus investigaciones sobre la formación de nociones elementales en el campo físico, del número, las conservaciones y los procesos simbólicos fueron constituyendo un conjunto de conocimientos sobre aspectos estructurales y funcionales de procesos mentales superiores de inestimable valor. Al mismo tiempo que estas investigaciones pretendían el carácter de generalidad –extendiendo su validez a todos los niños–, la preocupación piagetiana se centraba en que los grupos de edades no se expresaban en particulares homogeneidades estructurales, lo que producía consideraciones tendientes también a la individualización.[10]

En este sentido, el punto de concentración de estos resultados de investigación psicológica en el campo educativo no es la traducción puntual de la psicogénesis de algún contenido determinado, ni la producción de una psicopedagogización de las actividades escolares. Los ginebrinos plantearon como código de determinación curricular otro aspecto de la naturaleza infantil que la de los médico-pedagogos: la diversidad de los individuos.

3.4. Las pedagogías comunitaristas

Cuando Hermann Lietz (1869-1919) vuelve a su Alemania natal luego de trabajar como maestro en Abbotsholme con Cecil Reddie entre 1896 y 1897 (véase 3.1), poco quedaba del entusiasmo de este por la obra de Ziller y los herbartianos prusianos, quienes proponían una sistematización de la enseñanza, ocupando gran parte del campo discursivo de lo que puede denominarse variante sistemática de la "pedagogía tradicional".[11]

10. Esto no es generalizable a la difusión internacional de la obra de Piaget. Algunos problemas para el campo pedagógico francés están presentados en Parrat-Dayan (1993). Para el caso argentino –de difusión más reciente– consultar Caruso y Fairstein (1997).

11. Contrariamente a lo aquí presentado, en la escena curricular que Herbert Kliebard denomina "fermento curricular" de la década de 1890, los herbartianos son identificados como una de las corrientes que se oponen al *statu quo* curricular, representado por una versión de las humanidades liberales organizadas aún por la vieja teoría de las facultades. En este sentido, los herbartianos estarían ubicados por fuera de la "pedagogía tradicional"

Efectivamente, la carrera de Lietz retomó la idea de "las pedagogías reformistas", pero le dará un cemento curricular diferente: el imaginario comunitarista. Dado el curioso proceso de modernización alemán (Menck, 1993; Herrlitz *et al.*, 1993), el registro cultural del comunitarismo centrado en la vida campesina y en la búsqueda de una organicidad perdida en la vida urbana fue explotado en diversos campos. Cuando Lietz funda su primera institución educativa, la denomina "Hogar educativo del campo" y le agrega la designación "alemán" (*Deutsche Landerziehungsheimen*). En explícita reacción al "pedantismo" y "tecnicismo" de la educación alemana –términos que describían al Gimnasium humboldtiano preparatorio para la Universidad y las modalidades prácticas dirigidas a las masas– basa su propuesta en la educación en el campo. Esto lo posiciona en un discurso crítico a la escolarización del momento, pero no necesariamente en un lugar de avanzada. Una evidencia es la reducción de los componentes espirituales a la palabra "alemán" que en ese contexto era un referente de una pertenencia cultural, más aún que de una pertenencia nacional.

Una idea central dentro del discurso pedagógico comunitarista –y Lietz insiste al respecto– es la diferenciación entre "escuelas de instrucción" (*Unterrichtsschule*) y "escuelas de educación" (*Erziehungsschule*), planteando a la primera alternativa como particularmente artificial. La *Erziehungsschule* tiene como centro la "formación del carácter", no solo del entendimiento, de los conocimientos. En el programa educativo figuraba una acentuación del componente rural (los internados estaban ubicados en el campo cerca de pequeñas localidades), de la camaradería (el docente como amigo "mayor" de los alumnos), estrictas reglas higienistas, ejercicios físicos diarios, trabajos prácticos y manuales regulares y una exaltación de los sentidos patrióticos y moral-religiosos. Como régimen de

(Kliebard, 1987). Por otro lado, la existencia de este *statu quo* curricular puede ser interrogado a partir de lo que Inés Dussel ha denominado las "pedagogías triunfantes" (Dussel, en este volumen). Esto es, establecer si estas pedagogías eran la última expresión posible de "virginidad curricular" –pureza hipotética de los enunciados y de las políticas escolares para minorías– o si son también una hibridación de diversos discursos. En otro lugar hemos situado la aparición de la lógica de la masividad y la figura del Estado como dos determinantes de la hibridación (Caruso, 1995).

internado, Lietz presentaba una pautada organización témporo-espacial de la vida comunitaria (Menck, 1993). Intentando imitar un estilo de vida de familia de tradición patriarcal, los hogares (que existen aún hoy y que sobrevivieron durante el nacionalsocialismo) mezclaron mucho la admiración nacional y las figuras míticas de los héroes con los ideales comunitarios (*Gemeinschaft*). Currículo y vida cotidiana se confunden y se desarrolla el primero a partir de la concepción comunitarista de la segunda.

La polémica figura de Lietz hizo que algunos colaboradores se alejaran de él y realizaran sus propias experiencias. Las figuras de Gustav Wyneken (1875-1939) y de Paul Geheeb (1875-1940) expresan las diversas articulaciones del movimiento. Wyneken continuó con las experiencias del internado pero el concepto comunitario que dominaba la organización curricular era el de "cultura juvenil". Inspirado en sus lecturas de Friedrich Nietzsche, Wyneken eleva la cultura juvenil a un lugar casi autónomo dentro de la cultura global. Más aún, la cultura juvenil sería la portadora de todo lo nuevo, de lo verdadero, y su misión sería la de derribar la cultura impostada imperante. La organización de la Comunidad acentuó los caracteres autoritarios que Lietz fundó. En este sentido, el movimiento juvenil (*Jugendbewegung*) de Wyneken aparece en la literatura como antecedente de las juventudes hitlerianas (*Hitlerjugend*).

La experiencia de Geheeb fue, en cuanto a contenidos ideológicos, sumamente diferente. En 1910 fundó la escuela de Odenwald luego de separarse de Wyneken. Mantuvo en ella muchas de las formas organizativas de las "*Landerziehungsheime*" pero suprimió los aspectos nacionalistas del currículum, favoreció la presencia de alumnos extranjeros y predicó un internacionalismo humanista de tipo liberal. Con el advenimiento del nazismo en 1933, se vio obligado a refugiarse en Suiza.

Otra línea, de un contexto diferenciado y que sufrió variadas articulaciones, fue la que casi desprevenidamente fundó Robert Baden Powell (1857-1941), quien a partir de la publicación de su libro *Exploraciones para muchachos* en 1908, se encontró ante un movimiento juvenil de proporciones que fue bautizado como "Boy Scouts". El movimiento se extendió a las mujeres ("guías") y adquirió proporciones interesantes, sobre todo porque no pretendía el exclusivismo educativo de las iniciativas del contexto alemán. Pero al mismo tiempo, la pedagogía allí planteada tenía actitudes de "institución total" con caracteres informales, centrada en la solidaridad grupal y mistificadora de la naturaleza.

Todas estas experiencias, confluyen en una representación del orden donde la palabra comunidad en un sentido amplio (Lietz) o más restringido (Boy Scouts) aparece articulando y condicionando la construcción del currículo. Los saberes que entran en él pueden ser hasta contradictorios: a diferencia de las afirmaciones más radicales de la cultura nazi sobre una "física aria", una "química aria", etc., las experiencias comunitaristas no pudieron apartar del currículo el conocimiento científico, aunque la particular articulación que se hizo del mismo respondía al imperativo de la organicidad, no conflictividad y orden "natural" atinente a la comunidad. La apelación a la comunidad como valor de la experiencia social y de la cultura estaba dando cuenta de la profunda reestructuración de las sociedades bajo el impulso urbano/industrializador. En este sentido, que el espectro de experiencias se concentre en el marco alemán es signo del propio proceso de conmoción de la comunidad alemana como tradición. El comunitarismo –no en un sentido igualitarista, sino en un sentido vinculado a la figura de "los paraísos perdidos", de una sociedad armónica y de base agraria– aparecía en Alemania como una posibilidad curricular válida porque no era un experimento de resucitación de una cultura muerta lo que estaba en juego, sino que la representación comunitarista/tradicionalista de lo social era una realidad en la Alemania Guillermina y de la República de Weimar. El comunitarismo, como hemos visto en el campo pedagógico, no fue un elemento ausente en el propio discurso que los nazis llevarían al poder en 1933, aunque con el agregado decisivo del componente racial.

3.5. Las pedagogías del trabajo

Según Manacorda, la cuestión del trabajo, junto con la aplicación del conocimiento psicológico en diversas tendencias, pueden explicar y ordenar la variedad de propuestas de la Escuela Nueva. En este sentido, la crítica a la escuela tradicional se daba frecuentemente en términos de la pasividad característica de los alumnos en clase, de la separación de los trabajos prácticos de la formación general, de la separación manual/intelectual y de la desconsideración escolar de los procesos globales de trabajo. Pero no todas estas críticas planteaban al currículo determinado por la actividad denominada "trabajo".

El problema del trabajo en la constitución de las sociedades industriales tiene múltiples articulaciones. Por un lado, aparece como un reclamo de las corrientes izquierdistas, obreristas, con relación a que la educación sirva para el advenimiento de la sociedad socialista. El trabajo y su reforma (junto con la reforma de las relaciones sociales de producción) producirían la necesaria transformación. En esta línea se movió gran parte de la pedagogía soviética. Pero el trabajo era también una demanda empresarial y de los artesanos en proceso de modernización, el trabajo tenía para los conservadores valores extraeconómicos vinculados a la disciplina social, al orden natural o divino, a la formación de hábitos.

Es en el marco cultural de la lengua alemana donde las cuestiones planteadas alrededor del trabajo tuvieron importancia central. El pedagogo suizo Rupert Seidl (1850-1933), proveniente de una formación marxista, trabajador él mismo y participante de las organizaciones sindicales de su país, planteaba que la pedagogía de la sociedad industrial en ciernes debía reemplazar vínculos educativos en crisis como los de maestro/aprendiz. Seidl afirmaba que un currículum para niños y adolescentes centrado en la cuestión del trabajo formaría hombres no egoístas que prepararían la llegada del socialismo. Enrolado en la política de la socialdemocracia, Seidl expresó un ala no muy extendida de pensamiento radical dentro de la estrategia de los partidos socialdemócratas volcados a las reformas parlamentarias. En este sentido, la línea de Paul Oestreich, si bien mantenía las consideraciones de Seidl, aportaba la iniciativa de cooperativas estudiantiles que pagaran los costos de los estudios como una propuesta reformista compatible con las realidades de la educación burguesa.

Georg Kerschensteiner (1854-1931) capitalizó una serie de discursos acerca de la relación de la escuela y el trabajo. Profesor de Ciencias Físicas y Naturales, tuvo larga actuación en el sistema educativo como inspector y consejero escolar de las escuelas de Múnich entre 1895 y 1919. A partir de ese año, es designado profesor de Pedagogía de la Universidad de Múnich. En la década de 1910 había sido elegido diputado para el parlamento alemán en las listas de partidos liberales progresistas.

Partidario de que la escuela no fuera dominada por el arduo economicismo del mundo laboral, Kerschensteiner cuenta en su biografía la serie de casualidades que lo llevaron a la conducción del sistema escolar en Múnich. Repentinamente se encuentra en un espacio educativo que tenía que absorber nueva población: los hijos de los trabajadores. Por ello, se

abocó a la reforma de las clases que seguían a la escuela común, introduciendo trabajos manuales y formación de tipo artesanal-moderna. En esos cursos la afluencia de niños de clase obrera era importante, pero solo por uno o dos años, lo que no aparecía como significativo en la formulación de una enseñanza general. Ante el éxito matricular y de legitimidad que tales reformas tuvieron en Baviera, Kerschensteiner introdujo el trabajo manual también en las clases de la escuela elemental.

Es aquí donde inserta el trabajo como principio curricular excluyente. Las materias se mantienen, pero aparecen subordinadas en el código de determinación curricular por los valores cívicos y espirituales del trabajo. Pero "el trabajo" se enlaza aquí con profundas características de la cultura regional de Baviera, donde un caluroso catolicismo había sobrevivido y las modalidades moralizantes y de "formación espiritual" del trabajo estaban a la orden del día. En este sentido, Kerschensteiner caracterizó el trabajo como la verdadera "educación cívica" porque produce obediencia cívica al Estado. Esto se basa en la aguda intuición de Kerschensteiner sobre la importancia de lo que en las últimas décadas se ha denominado currículo oculto. Ligado a este y como producto de la articulación de las actividades a través del trabajo artesanal –modalidad que los socialistas Seidl y Oestreich impugnaban– se apuntaba a desarrollar "el coraje moral", "el autocontrol", "el respeto de las leyes naturales objetivas" y "la subordinación de los impulsos egoístas". Kerschensteiner articuló en el currículo con base en el trabajo las "leyes de la naturaleza" con las del Estado de tinte conservador. Ciencia y conservadurismo producen, también por el sendero pedagógico, una alianza de largo aliento para el contexto alemán. En este sentido, Kerschensteiner apareció dentro de la línea de la "pedagogía estatal", donde confluyen tanto el conservadurismo como el débil liberalismo alemán.[12]

12. "Históricamente, existe este término de 'pedagogía estatal' (*Staatspädagogik*) que tiene una tradición alemana. Existen escritos de pedagogía estatal a comienzos del siglo XIX y ella es una teoría explícita que reflexiona sobre el problema de la constitución del Estado con ayuda de la pedagogía, de la cual la *Filosofía del Derecho* de Hegel también forma parte. Si usted lee Von Stein, que escribe en el siglo XIX acerca de las ciencias de la administración, encuentra que existe una parte dedicada a la enseñanza y es allí pensada como pedagogía estatal. De allí, el concepto se puso de moda, pero mantuvo siempre una clara funcionalidad" (Tenorth, 1996: 67).

Al decir que el trabajo y no el libro es el vehículo de la civilidad, Kerschensteiner aparece en una posición enfrentada a la escuela tradicional, aunque no necesariamente progresista. Si algo potenció su propuesta fue la institucionalización de las relaciones disciplinarias que permeaban la cultura bávara, asunto que Jesualdo no dejó pasar desapercibido (Jesualdo, 1943). En la República de Weimar, la figura de Kerschensteiner se plantea como emblemática dentro del compromiso pedagógico entre católicos, liberales y la moderada socialdemocracia alemana. En el marco de una agudización de la crisis económica y social, Kerschensteiner se deslizó a un espiritualismo más radical y desechó conceptos centrales de su discurso anterior como el de "interés", que extrajo de su atenta lectura de Dewey. También abandonó las cuestiones espontaneístas y fundamentó el trabajo directamente en cuestiones ligadas a la noción de "esfuerzo espiritual" y de la libertad como sujeta a un orden objetivo de las cosas (Kerschensteiner, 1926).

La obra de Kerschensteiner es particular en otro sentido. Fundó algunos aspectos de la teorización acerca de los planes de estudios y la administración escolar sobre éxitos de su gestión educativa. Esto reviste a sus volúmenes de un halo de productividad que no siempre se constata en intentos de réplicas. A esto hay que agregar la particular configuración del mundo social y laboral bávaro –condición fundamental en el éxito de las reformas–, donde los procesos de modernización no produjeron la desestructuración de la organización artesanal. En la mayoría de las réplicas, amén de la falta de los condicionantes sociales, las soluciones de compromiso entre el currículum disciplinar, el trabajo y la expresión desembocan en un híbrido que en ningún caso reproducían el lugar articulante del trabajo y sus impactos generales de la propuesta de Kerschensteiner.

3.6. Las pedagogías pragmáticas

Hellen Parkhurst (1887-1969) era aún una joven maestra de escuelas urbanas. Todos los días, emprendía en tren el trayecto a su lugar de trabajo. En ese viaje trababa conversación ocasionalmente con algunos hombres, lo que la revelaba como una mujer particularmente moderna. Un día fue su interlocutor un empleado de la propia vía ferroviaria. El hombre ponderó a su jefe planteando que se trataba de un verdadero "emprendedor". Parkhurst

cuenta que en ese momento su experiencia docente dio un vuelco, que las razones de su tarea se volvieron repentinamente más claras. Con una excitación pedagógica ejemplar, se propuso "formar hombres emprendedores" (Jesualdo, 1945).

Los Estados Unidos fueron desde la década de 1890, un campo para lo que Herbert Kliebard ha denominado "fermento curricular" (Kliebard, 1987 y 1992). Una serie de discusiones vieron emerger tendencias contrarias al orden didáctico y escolar existente. Una tradición en la filosofía estadounidense de netos tintes activistas denominada pragmatismo encontraba a partir de esa década, asimismo, una monumental obra de transposición a la pedagogía: la de John Dewey (1859-1952). Esto es, el campo curricular estadounidense no solo estallaba en una serie de corrientes que deseaban dar forma al currículo, sino que también encontraban una obra de una comprensividad inusitadas. En este apartado, sin embargo, diferenciaremos la pedagogía pragmatista propiamente dicha, que fue articulada fundamentalmente por John Dewey siguiendo muchas líneas abiertas por el psicólogo William James (1842-1910), de las pedagogías pragmáticas que son aquellas que, aun adhiriendo a las posiciones de avanzada del pragmatismo, plantearon centralmente opciones metodológicas que recorrieron el mundo.

Se ha repetido con insistencia que la "laguna" metodológica que la obra de Dewey planteaba fue colmada por la obra de William Heard Klipatrick (1871-1965), quien publicó una serie de obras metodológicas. Su didáctica se fundaba en la "lógica del pequeño grupo", matriz que le permitía plantear la independencia del individuo –ya que no sería sometido por la masificación– a la vez que conservaba un planteo de tipo social al formular las tareas de comunicación y cooperación dentro de los pequeños grupos. En el seno de esta concepción, el individuo mismo no se desarrolla plenamente si no está la presencia del otro. Esta orientación social se terminaba cuando se trataba de proponer otras relaciones de poder en las escuelas: Kilpatrick se opuso a las alternativas más rupturistas dentro del activismo, entre ellas el autogobierno escolar. En este sentido, la propuesta de Kilpatrick se halla a medio camino entre el imaginario activista abierto y una base de legitimación social más conservadora que él creía percibir en la sociedad estadounidense. Así, en los aprendizajes básicos, aparecía como lícito recurrir a fórmulas tradicionales con elementos coercitivos junto con los elementos de actividad.

Su proposición más célebre fue la desarrollada en *El método de proyectos* (1918). En esa obra, Kilpatrick definió el proyecto como el fruto de una actividad intencional donde confluyen los aspectos individuales y sociales del aprendizaje, vinculados a la resolución de problemas. Si bien la cuestión de los proyectos tenía en Estados Unidos una historia desde la introducción de los métodos del ruso Della Vos (Knoll, 1994), la cuestión del proyecto fue en Kilpatrick una condensación de una serie de emprendimientos que ya estaban presentes en iniciativas educativas como las de Marietta Johnson en Alabama, y Angelo Patri en Nueva York.

La mencionada Ellen Parkhurst conformó, por su parte, su aspiración de formación de hombres emprendedores a través de un método de contratos con cada alumno que luego fue conocido como proyecto Dalton, por la experiencia que tal método conoció en el nivel secundario de la escuela de la ciudad de ese nombre. Parkhurst planteaba que su actuación en lo que hoy denominamos currículo oculto era notable porque habituaba al alumno a responder a sus expectativas, a ser responsable y autorregularse. Lo que el método ofrecía a cambio es un ajuste de la "enseñanza" a los ritmos de cada alumno. Más allá de la lección –espacio colectivo– ligado a la instrucción tradicional, el alumno era libre en su actividad, solo estaba cercado por un complejo método de acreditación y el límite que suponía el fin del propio año escolar. A pesar de haber sido criticado por su adaptación al esquema de materias escolares, su aplicación conoció inusitados ecos, como por ejemplo en la Unión Soviética, donde se desató todo un debate alrededor de la "proyectomanía" y el individualismo que está en la base de la noción de contrato.

Otro reformador, Carleton Washburne (1889-1949), actuó originalmente en la localidad de Winnetka, un suburbio de la metrópolis industrial de Chicago. Washbune planteaba que las posturas deweyanas en cuanto a la actividad en el aprendizaje debían ser cuidadosamente diferenciadas. Para ello, propuso la división del currículo en un "programa mínimo" –que constaba de las actividades básicas y los conocimientos instrumentales tradicionales– que era administrado autocorrectivamente a través de una batería de tests y un "programa de desarrollo" que designa a una serie de actividades grupales y de carácter creador. En todos los casos, la fundamentación de Washburne coincide con la motivación mostrada por Hellen Parkhurst en relación con la importancia de los aprendizajes activos y "emprendedores".

Estos son algunos ejemplos que estaban constituidos alrededor de un lugar de implantación de la pedagogía pragmática: el interés. Figura herbartiana resignificada por Dewey, la cuestión de la formación de dirigentes emprendedores dentro del particular inclusivismo estadounidense era un objetivo que tenía como lugar de efectivización pedagógica el concepto de interés. En esta configuración, las tareas pragmáticas, la actividad, articulan el interés. En este sentido, el interés es el gran operador curricular, pero el lugar de determinación curricular es ocupado por la cuestión del hombre libre, activo, emprendedor.

3.7. De la variabilidad a la regularidad

Hemos presentado en forma resumida varios ejemplos de posiciones curriculares en el seno del movimiento escolanovista, que están diversificadas de manera inusitada en un movimiento que pretende algún tipo de unidad. Las determinaciones naturalísticas de Decroly y de Montessori tienen pocos vínculos con las propuestas del comunitarismo alemán o las concepciones de la escuela del trabajo. Cuando Hellen Parkhurst se desenvuelve en California como asistente de María Montessori, produce una traducción propia del sistema montessoriano, más que una asimilación. Esto es, en el carácter internacional del movimiento se reconocen en los préstamos diversificaciones más que unificaciones. Esto nos conduce a preguntarnos por la regularidad en la propia dispersión discursiva.

Un segundo punto digno de atención es que dentro de una definición algo limitada como la del reconocimiento de la organización internacional –un intento por limitar escuela nueva al propio reconocimiento como tal– la variabilidad de articulaciones que estas corrientes tuvieron con lo político no queda relegada. La cuestión de la direccionalidad política de la Escuela Nueva aparece como problemática tanto para propios como ajenos. La acusación de "burguesa" –justificada, por otra parte– hace resaltar los componentes socialdemócratas, revolucionarios, que algunos de sus miembros sostenían en el campo social. La acusación de reaccionaria –vinculada sobre todo al espiritualismo italiano– choca con las abiertas posturas progresistas de los estadounidenses. Esto es, la reducción a un tipo de articulación política aparece como no comprensiva, lo cual no dice

nada sobre una pretendida apoliticidad o reducción a lo didáctico-metodológico del movimiento.

Ante la expansión de alternativas organizacionales, psicopedagógicas y didácticas es necesario preguntarse qué elemento da unidad a la escuela nueva más allá de su nombre. Al respecto, repasaremos algunas posiciones para presentar el estado del debate.

4. LA ESCUELA NUEVA COMO REFORMA PRODUCTIVA (Y PROTESTANTE) DE LAS PEDAGOGÍAS TRIUNFANTES

En 1937, desde la prisión, Antonio Gramsci comenta observaciones que Carleton Washburne hizo sobre las escuelas progresivas europeas, especialmente sobre Summerhill:[13]

> [...] este ejemplo muestra hasta qué punto es necesario definir exactamente el concepto de escuela unitaria donde se hallen estrechamente reunidos el trabajo y la teoría: el enlazamiento mecánico de ambas actividades puede ser un esnob. Se cuenta de grandes intelectuales que se distraen haciendo de torneros, de carpinteros, de encuadernadores, etc. (Gramsci, 1981: 141).

Por escuela unitaria se entendía en el seno de los partidos socialdemócratas y comunistas un sistema escolar ampliado y unificado, sin diferenciaciones de sexo, sociales, étnicas o religiosas que recogiera las propuestas activas, renovadoras y de superación de la enseñanza verbal y libresca (Jesualdo, 1943; AA. VV., 1929), modelo que la propia Unión Soviética rechazará durante la década de 1930 (Bowen, 1985).

Gramsci se pregunta por la generalización de experiencias como la de Summerhill para sacarla de su lugar de "excepcional" o de escuela de elite:

13. La experiencia de Neill (1883-1973) en Summerhill no ha sido reseñada en el presente trabajo. En la misma el puerocentrismo fue un valor fundante y se afrontaron de manera abierta temas como la sexualidad. La experiencia está relatada en *Summerhill*, obra del propio director de la escuela, A. S. Neill, que en la década de 1960 se convirtió en un éxito editorial de proporciones bajo el llamado a la "educación antiautoritaria" (Menck, 1993).

> [...] conviene distinguir entre escuela creativa y escuela activa, incluso en la forma que nos ofrece el método Dalton. Toda escuela unitaria es escuela activa, aunque sea conveniente poner límites a las ideologías liberales en este campo y reivindicar con una cierta energía el deber de las generaciones adultas, esto es, del "Estado", de "configurar" a las nuevas generaciones. Nos hallamos todavía en la fase romántica de la escuela activa, donde los elementos de la lucha contra la escuela mecánica y jesuítica se han dilatado morbosamente por razones de contraste y de polémica: es preciso entrar en la fase "clásica", racional, encontrar en los fines a alcanzar la fuente natural para la elaboración de los métodos y formas [...] La escuela creativa es la coronación de la escuela activa [...] Así, escuela creativa no significa escuela de "inventores y descubridores"; indica una fase y un método de investigación y de conocimiento, y no un "programa" determinado con la obligación de la originalidad y de la innovación a toda costa (Gramsci, 1981: 123-124).

Gramsci plantea una posición ambigua. A la vez que rechaza el lugar de "deber ser" y de ritual que los discursos escolanovistas han adquirido, no rechaza la legitimidad de esos mismos contenidos en el marco de una estrategia pedagógica diferenciada. Los componentes de la "escuela activa" le aparecen como irreemplazables en una estrategia de producción de otra hegemonía política y conceptual donde la educación desempeña un rol significativo.

Otra lectura contemporánea al movimiento y también del campo marxista, la de Aníbal Ponce, considera la escuela nueva como una pedagogía que "inspira la pedantería esotérica, reservada y distante" (Ponce, 1973: 147). Según Ponce, la metodología de estos pedagogos quedaba asociada al carácter metódico del burgués y se origina en la obra de Comenio, pasando por Froebel y Herbart. Ponce asociaba explícitamente la escuela nueva con las necesidades económicas ligadas a la figura de "productores independientes". Estos sistemas contribuirían a la racionalización de la enseñanza en el movimiento más general del imperialismo capitalista. La didáctica tomaría, tal vez sin sospecharlo, el proceso que se da ya en el mundo del trabajo. La ingenuidad de la escuela nueva es reclamar al Estado que deje de serlo, plantea Ponce, y pedirle que se transforme en un Estado cultural, que deje de ser instrumento de opresión. Al respecto relata una anécdota de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), gran pedadogo que fue admirado casi sin excepción por todos los escolanovistas, quien frente al zar ruso Alejandro en Basilea pide la liberación de los siervos en su país; el zar contesta con una leve sonrisa: "El primer ejemplo de un maestro pidiendo al jefe de un Estado que se 'autolimite', no es realidad para imitar" (Ponce, 1973: 156).

Asimismo, en Ponce, si bien de manera crítica, aparece una particular preponderancia de la "productividad" del movimiento. Esto es, no se trata de una cuestión insignificante dentro del campo pedagógico, sino que aparece como expresión del desarrollo del capitalismo imperialista.

Una posición de la década de 1980 –que tuvo amplia repercusión en Latinoamérica dentro del paradigma de la "pedagogía crítica de los contenidos"– fue la del brasileño Dermeval Saviani. En una polémica intervención, Saviani criticó la Escuela Nueva por producir desigualdades al acentuar el componente diferencial entre los alumnos, definió sus métodos como seudocientíficos al intentar posicionar la enseñanza como investigación y caracterizó sus efectos como antidemocráticos: "Cuando más se habló de democracia en el interior de la escuela, menos democrática fue la escuela" (Saviani, 1987: 17). Escuela nueva queda asociada a una recomposición de la hegemonía dominante en el Brasil de los años veinte y treinta. Si bien Saviani reposicionó sus opiniones, dentro de la estrategia leninista de la "curvatura de la vara" (Saviani, 1985), queda como nota distintiva la importancia del discurso pedagógico activista en una estrategia de exclusión escolar y social.[14]

Estas posiciones sobre el movimiento de la Escuela Nueva pueden organizarse si se tiene en cuenta la postura de Anne Querrien sobre la querella entre el método simultáneo y el de monitores o lancasteriano a la hora de organizar el aula de los sistemas educativos modernos. Según la autora, se trata de ver que la escuela moderna no nace en sus formas organizativas fundamentales como "moderna" en sí misma, sino que toma las soluciones didácticas y organizativas de los reformadores protestantes, jesuitas y lasallanos –hecho percibido agudamente por Gramsci– con los cuales estos esperaban poner un freno al proceso de modernización cultural, creando elites disciplinadas, de fuerte capacidad gubernativa y retórica, pero no innovadoras (Querrien, 1980).

14. Tal posición se basa en la experiencia histórica del varguismo en Brasil en los años treinta –que tuvo rasgos de reestructuración autoritaria– y su estrecha vinculación con algunas variantes del escolanovismo. Al respecto, consultar Dussel y Caruso (1998) y Caruso (2000, en prensa).

En este sentido, la escuela "tradicional" de la modernidad (aunque suene a paradoja) no es positivista, como se suele afirmar, sino que el positivismo parece entablarse como reformador –en muchos casos autoritario– de las decisiones didácticas ya tomadas bajo la influencia de las formas disciplinarias derivadas de las escuelas religiosas (Dussel, en este volumen, con más detalle en Dussel y Caruso, 1999, capítulo II). Si retomamos la idea de Gramsci de que la escuela tradicional es "jesuítica" –en tanto su propuesta didáctica se basaba centralmente en repetir y memorizar como en la situación tradicional de catequesis–, la Escuela Nueva podía interpretarse como un intento diferenciado, cercano a la ética protestante del individuo activo y productivo y del principio de autoactivación, como otro registro del reformismo pedagógico paralelo al registro fuertemente estatalizante del positivismo.[15]

La motivación "protestante", en sus vertientes luteranas y calvinistas, se explicita en algunos escolanovistas como Lietz, Desmoulins, Claparède, Bovet, Parkhurst y el propio John Dewey. Pero por tal definición entendemos –en un sentido amplio– la plena inclusión dentro del discurso didáctico y escolar de cuestiones relacionadas con el individuo, sus derechos, y con la modernización de la cultura (no solo con su conservación o transmisión). Estos temas no habían sido articulados por la escuela que estaba atrapada por la fidelidad estatal, mientras la sociedad se modernizaba y aparecían nuevos modos de vida e identidades.

Derivados del doble mandato rousseauniano que se instaló en el imaginario pedagógico moderno, se levantaron dos acusaciones de la Escuela Nueva hacia la pedagogía tradicional. La primera de estas se derivó del imperativo moral de la buena naturaleza. La Escuela Nueva insistió en la unilateralidad "intelectualista" de la escuela tradicional y planteó de muchas maneras la cuestión de la "integralidad" de la educación: el reclamo de que la educación sea completa e incluya al cuerpo, la creatividad, la expresión e incluso la democracia. El enunciado de la integralidad puede aparecer como multiplicación de aspectos curriculares, como excusa para la educación religiosa o como sede de los discursos más "doctrinarios" que

15. Aquí se toma la noción "protestante" en el sentido de una disposición cultural. Este sentido de lo "protestante" se ha vuelto usual desde la aparición de la obra de Max Weber *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (1920). Consultar Weber (1988).

implicaron filosofías de la educación espiritualistas novedosas como la de Giovanni Gentile.

Una segunda acusación fue derivada del mandato "científico" del conocimiento de la naturaleza infantil. Según este argumento, la ritualización de los procedimientos de la escuela mostraban una práctica seudocientífica, edificada sobre una concepción de la psique insostenible ante los avances de las psicologías de comienzos del siglo XX. Esa concepción puede ser descripta como la hibridación o mezcla entre el saber más o menos práctico de las diversas formas quietistas y rígidas acumuladas por la enseñanza tradicional religiosa y las primeras sistematizaciones pedagógicas como las de Herbart.

No integralidad de la educación y desactualización de uno de los determinantes de la práctica educativa (los saberes psicológicos) eran directas acusaciones contra los sistemas educativos no solo de carácter doctrinario sino fundamentalmente de carácter práctico. Se ponía en cuestión la capacidad de la escuela moderna de "educar", de concretar los procesos que hacen a una construcción hegemónica. La productividad de la escuela estaría comprometida con la liberación del niño y del docente de los viejos esquemas que los reducían a una unilateralización que no se correspondía ni con el clima moral ni con el científico.

Ante este orden, la Escuela Nueva se propone como el discurso de liberación del niño y, a través de él y sus articulaciones con el trabajo, la psicología, la comunidad y otros principios, la liberación del desarrollo social. La Escuela Nueva puede ser vista, entonces, como un movimiento de reforma que se enfrenta a las formas escolares tradicionales que se habían originado en los Estados conservadores y predominantemente monárquicos de la primera mitad del siglo XIX y que han sido denominadas "pedagogías triunfantes". Como cada pedagogía triunfante es diferente según la historia de cada contexto, las respuestas que buscaban la productividad de lo educativo y la consideración de la naturaleza infantil –lo que hemos denominado como una forma de protestantismo cultural– adquirió formas también diferenciadas en los diversos países. A la Escuela Nueva, con su variedad, no la unía tanto el amor como el espanto ante las formas educativas tradicionales.

Luzuriaga manifestaba: "La nave de la nueva educación debe seguir navegando. No hay para ella puerto definitivo, como no lo hay para nada en la historia humana. La nueva educación no es algo estático y conquistado

de una vez para siempre, sino que es un movimiento, una tendencia constante hacia ideas y métodos cada vez más perfectos" (Luzuriaga, 1958: 8). Lejos de la armonía de la metáfora, es de destacar, sin embargo, que la Escuela Nueva aparece como un registro cultural con profundas raíces en la modernidad. Su destino no depende de la suerte de algunos tests y propuestas metodológicas –ni siquiera de sus organizaciones internacionales– sino de la particular permanencia de esa renuncia productiva y reformista al deseo de poder que es el humanismo moderno.

Dentro de esta imagen de una nave sin puerto definitivo, Lorenzo Luzuriaga plantea que la educación nueva es producto de una crisis más global, la del fin del siglo XIX, y que continúa "hasta culminar en la división del mundo actual" (Luzuriaga, 1958: 14). "Pero aun siendo la nueva educación la expresión más cabal de la educación de nuestro tiempo, no quiere decirse que sea un fenómeno particular y privativo de él, sino que, por el contrario, es común a todas la épocas y a todos los pueblos. La historia de la educación no es en realidad más que la historia de los movimientos innovadores que se han sucedido en el transcurso del tiempo. La educación nueva es así el motor que ha impulsado a la historia de la pedagogía" (Luzuriaga, 1958: 14). Esta disolución de la educación nueva en un continuo donde lo nuevo es lo que marca la historia de la educación tiene sus excepciones, pues algunas pedagogías se han dedicado a reciclar lo viejo: los pedagogos contrarreformistas del siglo XVII, los enciclopedistas del siglo XVIII, los herbartianos en el siglo XIX y los positivistas en el XX, curiosamente las piedras de toque de conformación del "principio de autoridad" –en la terminología gramsciana– en la escuela moderna. "Pero sin caer en un optimismo exagerado –continúa Luzuriaga– cabe afirmar que, a pesar de todas las dificultades y resistencias, los movimientos innovadores acaban por triunfar en la educación cuando llevan en sí el sello de la autenticidad, y no son meras simulaciones o imitaciones. La marcha de la educación nueva en este sentido es tan fatal como el curso de los astros. Sólo que su marcha no es tan regular como en éstos" (Luzuriaga, 1958: 16).

Mientras en el caso de Luzuriaga esta "disolución en el tiempo" de la escuela nueva es un argumento que fortifica la existencia de esta corriente, sobre las mismas premisas Jürgen Oelkers ha afirmado recientemente que la escuela nueva ha sido una autocanonización de los pedagogos: "La pedagogía reformista [nombre que recibe la Escuela Nueva en el contexto de

la lengua alemana (*Reformpädagogik*)] no sería una época sino más bien un proyecto que, desde el principio, no se cierra, que se continúa constantemente y que no conduce a un determinado fin. Comienza con la reforma protestante y en la posmodernidad aún no se ha cerrado" (Oelkers, 1993: 91). Sobre este argumento coincidente con el de Luzuriaga, Oelkers afirma que no ha existido la época de la Escuela Nueva como tal, como un elenco de pedagogos, ya que las consignas reformistas forman parte de los discursos pedagógicos de la modernidad en su totalidad y no del patrimonio de una generación o un grupo particular. "Escuela Nueva" no sería otra cosa que un mito de los propios pedagogos, una pretensión de identidad que la variedad de propuestas, articulaciones políticas y desarrollos teóricos y prácticos pareciera desmentir.

De esta manera, la discusión alrededor del "barco sin puerto definitivo" es tan virulenta que se llega a afirmar que éste es un barco fantasma en la fantasía de los pedagogos. Pero hay una consigna que unifica a los historiadores de la educación: es necesaria una mayor investigación acerca de las experiencias escolanovistas y su trayectoria social para poder afirmar si tiene puerto, si lo alcanzó o si el barco se ha echado alguna vez a navegar.

BIBLIOGRAFÍA

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1980): *Historia de la pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica.

AA.VV. (1983): *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Madrid, Santillana, 2 tomos.

AA.VV. (1929): *Jornadas pedagógicas de Leipzig*, París, ITE.

Bajtín, M. (1984): *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.

Bowen, J. (1985): *Historia de la educación occidental*, Barcelona, Herder, t. III.

Bourdieu, P. (1988): *La distinción*, Madrid, Taurus.

Caballero, M. (1987): *La Tercera Internacional y la revolución latinoamericana (1919-1943)*, Caracas, Nueva Sociedad.

Canguilhem, G. (1981): *Lo normal y lo patológico*, México, Siglo XXI.

Caruso, M. (1995): *Jesualdo o del romanticismo revolucionario en pedagogía*, Informe UBACyT, Buenos Aires, mimeo.

Caruso, M. y Fairstein, G. (1997): "Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino (1950-1981)", en Puiggrós, A. (dir.), *Historia de la educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna, t. VIII 157-220.

Caruso, M. (2000, en prensa): "John Dewey und Jean Piaget. Weltklassiker im lateinamerikanischen Kontext", en J. Schriewer (comp.), *Internationalisierung pädagogischen Wissens*, Francfort, Lang.

Depaepe, M. (1993): *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1914*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag.

De Alba, A. (1995): *Currículum. Crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

De Swaan, A. (1991): "El currículum elemental como código nacional de comunicación" en *Revista de Educación*, nº 295, Madrid, pp. 207-289.

Dussel, I. (1993): "Escuela e historia en América Latina: preguntas desde la historia del currículum", *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, nº 2, Buenos Aires, FFyL-UBA/Miño y Dávila.

— (1994): *Los debates curriculares en la enseñanza media (1863-1920)*, Informe de Avance UBACyT, Buenos Aires, mimeo.

Dussel, I. y Caruso, M. (1998): "Specters of Dewey in Latin America: Some notes on the reception of educational theories", en P. Drewek y Ch. Lüth (comps.), *History of Educational Studies*, Paedagogica Historica, Supplementary Series, vol. III, Gent, 375-402.

Dussel, I. y Caruso, M. (1999): *La invención pedagógica del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.

Ebach, J. (1995): "Paradies", en Drehsen, V. *et al.* (comps.), *Wörterbuch des Christentums*, Múnich, Orbis, pp. 938-939.

Foucault, M. (1987): *Historia de la sexualidad, (Tomo 1: La voluntad de saber)*, México, Siglo XXI.

— (1988): *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI.

— (1992): *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.

Geuter, Ulfried (1994): *Homosexualität in der deutschen Jugendbewegung. Jugendfreundschaft und Sexualität im Diskurs von Jugendbewegung, Psychoanalyse und Jugendpsychologie am Beginn des 20. Jahrhunderts*, Fráncfort, Suhrkamp.

Gramsci, A. (1981): *La alternativa pedagógica*, Barcelona, Fontamara.

Herrlitz, H. *et al.* (1993): *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*, Weinheim y Múnich, Juventa.

Jesualdo (1943): *Los fundamentos de la nueva pedagogía*, Buenos Aires, Americalee.

— (1945): *17 educadores de América*, Montevideo, Pueblos Unidos.

Kerschensteiner, G. (1926): "Selbstdarstellung", en *Ausgewählte Werke*, Múnich.

Kliebard, H. (1987): *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*, Nueva York, Routledge & Kegan Paul.

— (1992): *Forging the American Curriculum. Essays in Curriculum History and Theory*, Nueva York, Routledge & Kegan Paul.

Knoll, M. (1994): "Das 'russische system', 'Slodj' und die Entwicklung der Projektmethode in Amerika", en *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, año 90, nº 1, Wiesbaden/Stuttgart, pp. 5-25.

Koerrenz, R. (1992): *Landerziehungsheime in der Weimarer Republik*, Fráncfort, Suhrkamp.

Léon, A. (1974): "De la Revolución Francesa a los inicios de la Tercera República", en Debesse, M. y Mialaret, G., *Historia de la Pedagogía II*, Barcelona, Oikos-Tau.

Lozano, C. (1980): *La escolarización. Historia de la enseñanza*, Barcelona, Montesinos.

Luzuriaga, L. (1958): *La educación nueva*, Buenos Aires, Losada (primera edición, Tucumán, 1943).

Manacorda, M. (1987): *Historia de la educación (Tomo 2: Del 1500 a nuestros días)*, México, Siglo XXI.

Menck, P. (1993): *Geschichte der Erziehung*, Donauwörth, Auer Verlag.

Meyer, J.; Kamens, D.; Benavot, A. (1992): *School Knowledge for the Masses (World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century)*, Washington, The Falmer Press.

Oelkers, J. (1987): "El retorno de la postmodernidad. Reflexiones pedagógicas sobre el nuevo *fin de siècle*", *Revista de Educación*, nº 283, Madrid, pp. 201-221.

— 1992): *Die Reformpädagogik: eine Dogmengeschichte*, Weinheim y Múnich, Juventa.

— (1993): "Reformpädagogik-Epochenbehauptungen, Modernisierungen, Dauerprobleme", en AA.VV., *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, Band 1, Weinheim y Múnich, Juventa.

Parrat-Dayan, S. (1993): "La réception de l´oeuvre de Piaget dans le milieu pédagogique des années 1920-1930", en *Revue française de pédagogie*, nº 104, julio-setiembre, págs. 73-83.

Ponce, A. (1973): *Educación y lucha de clases*, Buenos Aires, El viento del mundo.

Popkewitz, Th. (1991): *A Political Sociology of the Educational Reform*, Nueva York y Londres, Teachers College Press.

Puiggrós, A. (1992): "La educación argentina desde la Reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión", en Puiggrós (dir), *Escuela, democracia y orden (1916-1943), (III Tomo de la Historia de la Educación en la Argentina)*, Buenos Aires, Galerna.

Querrien, A. (1980): *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid, La Piqueta.

Rülcker, T. y Oelkers, J. (1998): *Politische Reformpädagogik, Hartmannsweiler*, Bern.

Santoni Rugiu, A. (1980): *Storia sociale dell'educazione*, Milán, Principato Editore.

Saviani, D. (1985): *Escola e democracia*, San Pablo, Cortez.

— (1987): "Escuela y democracia o la teoría de la curvatura de la vara", en *Revista Argentina de Educación*, nº 8, pp. 9-23.

Schriewer, J. *et al.* (1998): "Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetwunion/Rußland, China)", en H. Kaelble y J. Schriewer (comps.), *Gesellschaften im Vergleich*, Fráncfort, Lang, 151-258.

Snyders, George (1974): "Los siglos XVII y XVIII", en Debesse, M. Y Mialaret, G., *Historia de la Pedagogía – II*, Barcelona, Oikos-Tau.

Tenorth, H-E. (1996): "Entrevista a Heinz-Elmar Tenorth" en *Propuesta educativa*, año 7, nº 14, Buenos Aires, pp. 67-71.

Todorov, T. (1987): *Frágil felicidad. Un ensayo sobre Rousseau*, Barcelona, Gedisa.

Weber, M. (1988): "Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus", en Weber, M., *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I*, UTB, Tubinga, pp. 1-206.

Williams, R. (1988), *Keywords. A vocabulary of culture and society*, Londres, Fontana Press.

Scanned by CamScanner

BIBLIOTECA FUNDAMENTAL DE LA EDUCACIÓN

En *La escuela como máquina de educar* los autores abordan la construcción histórica de la escuela desde los desafíos del presente. Ya no resulta tan clara la definición de qué es necesario enseñar ni tampoco cómo hacerlo; la escuela no es la depositaria única del saber y los contextos informales filtran prácticas culturales alternativas siendo mucho más difícil reconocer el "adentro" y el "afuera" de la escuela. En los orígenes, esos límites estaban claramente demarcados. La obra nos permite comprender que la escuela moderna fue una de las opciones posibles, una apuesta política y cultural entre otras factibles y, así, desnaturalizar el mecanismo primigenio e identificar tensiones y herencias.

Rosa Rottemberg

LOS AUTORES

Pablo Pineau es doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Es profesor titular de la cátedra de Historia de la Educación Argentina (FFyL-UBA) y de la ENS N2 "Mariano Acosta", además de ser director del Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA.
Inés Dussel es doctora en Educación (Ph.D.) por la Universidad de Wisconsin-Madison. Es profesora investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, México.
Marcelo Caruso es doctor en Pedagogía por la Universidad de Munich. Es profesor titular de la cátedra de Historia de la Educación del Instituto de Ciencias de la Educación, de la Universidad Humboldt de Berlín.

Imagen: © Gustavo Macri
ISBN 978-950-12-9373-9
9 789501 293739
www.paidosargentina.com.ar
PAIDÓS

Scanned by CamScanner